UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad de Lenguas

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

La autoevaluación como instrumento para desarrollar la producción oral

Nombre de la autora: Luciana María Sanzberro

Nombre de la Directora: Mgtr. María Gimena San Martín

Lugar y fecha de presentación: Córdoba, junio de 2022

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Índice

1. Introducción 5
1.1. Planteamiento del Problema 6
1.2. Antecedentes 7
1.2.1. Efectos de la Autoevaluación en el Aprendizaje General de Inglés como lengua Extranjera (ILE) 7
1.2.2. Autoevaluación Aplicada al Desarrollo de Áreas y Habilidades Específicas en ILE 8
1.2.3. Autoevaluación de la Producción Oral en LE 9
1.2.4. Autoevaluación y Habilidad Oral en ILE 12
1.2.5. Autoevaluación, Autonomía y Pronunciación Inglesa en Argentina 14
1.3. Objetivos 16
1.3.1. Objetivo General 16
1.3.2. Objetivos Específicos 16
1.4. Premisa Orientadora 16
2. Marco Teórico 17
2.1. El Lenguaje Oral 17
2.2. Evaluación 20
2.2.1. Autoevaluación 22
2.2.1.1. Instrumentos de Autoevaluación. 24
3. Metodología 25
3.1. Diseño del Estudio 26
3.2. Contexto y Participantes 26
3.3. Rol de la Investigadora 27
3.4. Algunas Cuestiones Éticas 27
3.5. Medios para la Autoevaluación 28
3.6. Instrumentos 29

3.6.1. Fichas de Autoevaluación y Evaluación A 29

3.6.2. Fichas de Autoevaluación y Evaluación B 31

3.6.3. Diario de Aprendizaje 31

3.7. Procedimiento 32

3.8. Análisis de Datos 35

3.8.1. Rúbricas 36

3.8.2. Escala de Frecuencia de Concreción de los Pasos de la Autoevaluación 37

3.8.3. Apreciaciones Generales 38

3.8.4. Fichas de Superación de Errores 40

3.8.5. Diarios de Aprendizaje 41

4. Análisis de Resultados 41

4.1. Efectos de la Autoevaluación en el Desarrollo de la Precisión y la Fluidez Expresivas 42

4.1.1. Apreciaciones generales 42

4.1.2. Rúbricas Descriptivas 52

4.1.2.1. Valoración General. 52

4.1.2.1.1. Valoración General de los Estudiantes. 52

4.1.2.1.2. Valoración General de la Docente-Investigadora. 54

4.1.2.2. Valoración por Criterios de Evaluación. 56

4.1.2.2.1. Valoración por Criterios de Evaluación de los Estudiantes. 56

4.1.2.2.2. Valoración por Criterios de Evaluación de la Docente-Investigadora. 60

4.1.3. Nivel de Coincidencia entre Autoevaluaciones y Evaluaciones 62

4.1.3.1. Valoración General. 62

4.1.3.2. Valoración por Criterios de Evaluación. 63

4.2. Influencia de la Autoevaluación en la Percepción y Metarreflexión de los Estudiantes sobre sus Propios Errores en la Producción Oral y su Impacto en el Aprendizaje Autónomo 65

4.2.4. Ficha de Superación de Errores 65

4.2.4.1. Detección de Errores en Autoevaluaciones A. 65

4.2.4.2. Estrategias de Superación Propuestas en Autoevaluaciones A. 70

4.2.4.3. Detección de Avances y Aspectos a Mejorar en Segundas Grabaciones. 74

4.2.4.3.1. Avances y Aspectos a Mejorar Detectados por los Estudiantes. 74

4.2.4.3.2. Aspectos a Mejorar Detectados por los Estudiantes 76

4.2.5. Diarios de Aprendizaje 78

4.2.5.1. Reflexiones sobre el Trabajo Autoevaluativo. 78

4.2.5.2. Reflexiones Respecto del Aprendizaje. 83

4.3. Percepciones de los Estudiantes Respecto de la Técnica de Autoevaluación..... 88

4.3.1. Grado de Satisfacción y Percepción acerca de la Utilidad de la Autoevaluación Realizada 88

5. Discusión 92

5.1. Efectos de la Autoevaluación en el Desarrollo de la Precisión y la Fluidez Expresivas 92

5.2. Influencia de la Autoevaluación en la Percepción y Metarreflexión de los Estudiantes sobre sus Propios Errores en la Producción Oral y su Impacto en el Aprendizaje Autónomo 97

5.3. Percepciones de los Estudiantes Respecto de la Técnica de Autoevaluación.... 104

6. Conclusión 105

Referencias Bibliográficas 106

Anexo 1 111

Anexo 2 113

Anexo 3 116

Anexo 4 119

Anexo 5 122

Anexo 6 125

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la concreción de este trabajo.

En primer lugar, a mi tutora, Mgtr. María Gimena San Martín, por su gran dedicación, por leer mi trabajo minuciosamente y por brindarme sus conocimientos en cada etapa de este proyecto, a través de la guía constante, comentarios esclarecedores y sugerencias más que valiosas. Agradezco también su calidez y sus palabras de aliento en el momento oportuno.

Asimismo, quiero agradecer a mis estudiantes, los 9 participantes de este estudio sin cuya participación voluntaria este proyecto no hubiese podido llevarse a cabo, por la confianza y por no haber dudado en dar su consentimiento para utilizar sus producciones como insumo para esta investigación.

Por último, pero no menos importante, el agradecimiento es para mi familia, por su paciencia y apoyo incondicional, por haber resignado tiempo juntos para que este trabajo pudiera ser realizado, por creer siempre en mí y alentarme en los momentos más difíciles.

1. Introducción

Las realidades contextuales, las situaciones áulicas, las problemáticas de estudiantes y las propias prácticas pedagógicas suelen dar origen a inquietudes que conllevan a la investigación docente. Es el caso del presente trabajo, el cual surge a partir de dificultades encontradas en la producción oral de estudiantes de los espacios curriculares Inglés I, II y III, asignaturas anuales que forman parte del Plan de Estudios de la Tecnicatura Superior en Turismo y Gestión de Servicios (TSTGS) de la ciudad de Colón (Entre Ríos) y que se desarrollan a lo largo de los 3 años de duración de la carrera.

En dichas asignaturas se espera preparar al futuro profesional de turismo para que logre utilizar la lengua extranjera (LE) en los distintos sectores de su ámbito laboral, el cual requiere principalmente de la comunicación oral para el contacto con el turista extranjero, a través de diversos canales y en diferentes contextos. Por este motivo, en los espacios curriculares antes señalados, especialmente en Inglés II y III, el desarrollo de la oralidad está centrado en torno a situaciones comunicativas relacionadas a la actividad turística y adquiere mayor relevancia en el tercer año de la carrera, ya que en Inglés III predomina el trabajo oral en la clase de LE.

Observaciones durante la realización de actividades áulicas y registros de evaluaciones parciales y finales realizados por la docente-investigadora dan cuenta de algunas de las falencias que se observan en la producción oral en los cursos mencionados, tales como imprecisiones en la pronunciación como la articulación de sonidos o la pronunciación de palabras según su escritura, escasez de vocabulario que se manifiesta en la repetición de palabras o el uso de términos en español, errores gramaticales como inflexiones verbales incorrectas, imprecisiones en el uso de palabras estructurales en frases y oraciones, orden erróneo de palabras o ausencia de auxiliares en preguntas, y falta de continuidad en el discurso oral revelada por numerosas pausas que dificultan la comprensión del mensaje o resultan en intercambios orales poco fluidos y con comunicación incompleta. Además de estas apreciaciones de la docente-investigadora, manifestaciones de los propios estudiantes sobre sus dificultades señalan inseguridad al hablar en la LE.

Estas dificultades se vieron agravadas por la situación de enseñanza y aprendizaje virtual que se llevó adelante durante el ciclo lectivo 2020 a causa de la Pandemia de COVID-19, ya que la ausencia de encuentros presenciales supuso menos tiempo programado de exposición y uso oral de la LE debido a que algunas de las clases no se desarrollaron mediante encuentros virtuales sincrónicos, sino a través de la plataforma institucional, donde, a diferencia de en una clase presencial, gran parte del material explicativo disponible era texto escrito, y en la cual los intercambios se llevaron a cabo mediante intervenciones mayoritariamente escritas en foros. Asimismo, la virtualidad en las clases de Inglés resultó en menor interacción espontánea con la docente y entre pares, y además requirió mayor dedicación individual al estudio, factores que no favorecieron el desarrollo oral en LE.

1.1. Planteamiento del Problema

Considerando los inconvenientes planteados, y con la intención de encontrar alternativas que contribuyan a la superación de dichos obstáculos, se llevó a cabo una investigación con alumnos de 3er año de la TSTyGS, durante el ciclo lectivo 2021, para indagar sobre el posible impacto de la implementación de instrumentos de autoevaluación en el desarrollo de la producción oral. Los estudiantes seleccionados para llevar a cabo las tareas de autoevaluación y participar del estudio fueron los alumnos regulares de Inglés III dado que, además de haber cursado en forma virtual todo el 2do curso durante el año 2020 con las consecuencias ya mencionadas, en su 3er año de estudios el trabajo en la clase de inglés es mayormente oral.

Durante el desarrollo del trabajo realizado se intentó responder a los interrogantes que dieron origen a esta investigación y a los objetivos consecuentemente planteados: ¿cómo contribuye la autoevaluación en el desarrollo de la producción oral?, ¿cuáles son sus efectos respecto de la precisión y la fluidez expresivas?, ¿de qué modo influye esta técnica evaluativa en la percepción y metarreflexión de los estudiantes sobre sus errores en la producción oral?, ¿cómo impacta la autoevaluación en el aprendizaje autónomo? y ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes respecto de la técnica de autoevaluación y su utilidad?

1.2. Antecedentes

A partir de los cambios en la conceptualización de la evaluación y del mayor protagonismo otorgado a los estudiantes en los procesos educativos por las teorías constructivistas del aprendizaje y en los enfoques comunicativos de la enseñanza de LE, la autoevaluación como técnica utilizada en la enseñanza y el aprendizaje de LE ha sido objeto de numerosos estudios. En diversos contextos y con grupos de estudiantes de diferentes edades, se han investigado los efectos de la implementación de herramientas de autoevaluación aplicadas a diferentes áreas de una LE y al desarrollo de distintas habilidades.

1.2.1. Efectos de la Autoevaluación en el Aprendizaje General de Inglés como lengua Extranjera (ILE)

En primer lugar, es pertinente mencionar el trabajo global llevado a cabo por Maíz-Arévalo (2015), quien exploró distintas técnicas de autoevaluación y su utilidad en el proceso formativo de 25 alumnos universitarios de ILE de nivel pre-intermedio, procedentes de diferentes titulaciones pero con el objetivo común de mejorar su inglés, especialmente su producción oral. Para ello utilizó dieciséis actividades autoevaluativas variadas y con distintos grados de formalidad, cada una al finalizar una unidad de estudio, luego de 4 o 5 horas de instrucción docente. Tras la implementación de dichas actividades, y mediante un análisis descriptivo de estas, la investigadora concluyó que los cuestionarios escritos fueron la técnica más objetiva de autoevaluación, pero a su vez la que generó mayor reticencia por parte de los alumnos. Por el contrario, encontró a las actividades lúdicas como más populares entre los estudiantes y generadoras de mayor motivación. El estudio concluyó que el uso de técnicas de autoevaluación, llevado a cabo de manera variada y de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes, puede ser motivador y esencial en el desarrollo de la autonomía de los alumnos, aunque esta última afirmación no resulta claramente deducible de los datos analizados y la información provista en el informe de investigación.

De modo similar, un estudio referido a la aplicación de herramientas autoevaluativas en el aprendizaje general de ILE es el realizado por Cotterall (2008), quien empleó instrumentos de autoevaluación en un curso de aprendizaje independiente

de idiomas para estudiantes de inglés con fines específicos en una universidad japonesa. Dicho curso tenía como objetivos ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas en inglés, presentarles nuevas estrategias para el aprendizaje, y desarrollar su conocimiento metacognitivo en relación con el aprendizaje de la LE. Para ello, se les solicitó diseñar, de manera tutorizada, su propio programa de aprendizaje y la selección de recursos a utilizar, se analizaron las estrategias ya empleadas por los estudiantes y se presentaron otras nuevas, y se trabajó en el análisis de necesidades, el establecimiento de objetivos, la planificación, la selección de material, el desarrollo estratégico y la supervisión del progreso. Los estudiantes recopilaron su trabajo en portfolios y luego de un trabajo de reflexión agregaron indicadores que evidenciaran su progreso. Estos indicadores, junto a entrevistas a algunos estudiantes y comentarios informales que surgieron durante las clases constituyeron los datos para el análisis. En este estudio, en el que se utilizó la autoevaluación en torno al aprendizaje de vocabulario, a la comprensión escrita y a la comprensión auditiva, entre otros aspectos, la autora concluyó que, estimular a los estudiantes a reflexionar, supervisar y evaluar su propio progreso es beneficioso para su aprendizaje. Si bien existen factores que favorecieron el trabajo realizado por los estudiantes pero que no siempre pueden garantizarse en los cursos generales de LE, como la personalización del programa de aprendizaje según las necesidades e intereses de cada estudiante o la selección individualizada de materiales y recursos, el estudio presenta alternativas valiosas para la implementación de la autoevaluación en el aprendizaje de LE.

1.2.2. Autoevaluación Aplicada al Desarrollo de Áreas y Habilidades Específicas en ILE

Existen investigaciones que han indagado sobre la aplicación de esta técnica de evaluación con el objetivo de desarrollar habilidades específicas en LE. Un estudio muy detallado, realizado con dos docentes y cuatro grupos de estudiantes secundarios suecos, aprendientes de ILE, es el llevado a cabo por Dragemark Oscarson (2009). En su trabajo, la investigadora analizó los efectos de la implementación de tareas de autoevaluación en torno a la escritura y las percepciones de estudiantes y docentes, con el objetivo de explorar la influencia de la autoevaluación en el desarrollo de habilidades de aprendizaje a largo plazo, basada en la teoría de que las habilidades metacognitivas

como la autorregulación y el automonitoreo son importantes para el desarrollo del aprendizaje autónomo. A lo largo de un año se utilizaron cuestionarios, entrevistas a estudiantes y docentes, y tareas de escritura que generaron datos de tipo cualitativo y cuantitativo cuyo análisis derivó en información respecto a los aspectos de la escritura en los que los estudiantes se focalizan más y respecto de las percepciones de los participantes del estudio en cuanto la implementación de la autoevaluación. En su conclusión, la investigadora destaca la capacidad de autoevaluación de los estudiantes y la validez de esta forma de evaluación, así como su potencial para el desarrollo de aprendizaje autónomo, pero señala la necesidad de entrenamiento de los estudiantes en el uso de herramientas de autoevaluación desde etapas tempranas en el aprendizaje.

Por otro lado, dentro del contexto de educación de nivel superior, en un proyecto pedagógico llevado a cabo en una universidad colombiana con estudiantes de ILE, centrado en la implementación de instrumentos de autoevaluación aplicados a la comprensión auditiva, Rodríguez Ochoa (2007) indicó que, tras la puesta en práctica de la propuesta, sus estudiantes encontraron mejorías en su habilidad para comprender oralmente la lengua inglesa. El proyecto se implementó en un curso de ILE de nivel básico compuesto por 21 estudiantes, aunque se recolectaron datos de los 15 cuya asistencia al curso fue permanente. Los datos fueron obtenidos a través de muestras de las actividades de comprensión auditiva realizadas por los estudiantes, seguidas de reflexiones guiadas registradas en diarios, y entrevistas semiestructuradas y transcriptas para la posterior triangulación de la información. El análisis de los resultados muestra que los estudiantes valoran positivamente la oportunidad brindada por la autoevaluación para reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, y que, según la percepción de estos, hubo mejorías en su comprensión auditiva, aunque harían falta más datos para establecer si dichas mejorías se debieron a la implementación de las actividades de autoevaluación o a la eficacia de la enseñanza recibida.

1.2.3. Autoevaluación de la Producción Oral en LE

En cuanto al desarrollo de la oralidad específicamente, resultados positivos se han obtenido en investigaciones donde distintas herramientas de autoevaluación han sido aplicadas a la producción oral en diferentes LE. Dentro del ámbito de la enseñanza

y aprendizaje de español, por ejemplo, un estudio realizado en Estados Unidos con 9 estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (ELE) en un curso de conversación de nivel intermedio, Castañeda y Rodríguez-González (2011) señalaron la utilidad de la autoevaluación para el desarrollo de la producción oral. La investigación se llevó a cabo durante un semestre a lo largo del cual los estudiantes se filmaron durante la realización de tareas de producción oral donde ponían en práctica algunas funciones del lenguaje. Estas producciones eran autoevaluadas por los estudiantes y evaluadas por el docente-investigador y un investigador externo, instancia evaluativa de la cual surgía la temática para la intervención didáctica del docente. Tanto las evaluaciones de los investigadores como las autoevaluaciones y los cuestionarios realizados por los estudiantes al finalizar el proceso revelaron el reconocimiento por parte de estos últimos del rol positivo del uso de estrategias metacognitivas como el análisis retrospectivo de sus grabaciones, dado que los reiterados intentos o borradores previos a la grabación definitiva, seguidos de la autoevaluación de sus producciones orales resultaron en un incremento de la fluidez, complejidad y precisión en ellas.

Por su parte, García Sanz (2018) investigó la perspectiva de estudiantes de ELE respecto de los criterios cualitativos de evaluación de la lengua oral propuestos en el MCER y empleados para autoevaluarse durante el cursado de una asignatura de comprensión y expresión oral de nivel B2, cuya asistencia era obligatoria. Participaron del estudio 46 estudiantes universitarios alemanes a lo largo de un semestre de verano, período durante el cual realizaron debates y las posteriores tareas de autoevaluación fuera y dentro del aula, acompañadas por la retroalimentación del docente y el análisis de los descriptores del MCER. Si bien el estudio no analiza los efectos de las tareas de autoevaluación en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes que participaron de la investigación, mediante un análisis estadístico, aporta información de interés para la implementación de dicha técnica de evaluación. Además de resaltar que los estudiantes son capaces de realizar la autoevaluación del desarrollo de su competencia oral, la investigadora remarca la importancia de que estos entiendan, acepten y sean conscientes de los criterios de evaluación y autoevaluación a considerar. Adicionalmente, como resultado del estudio también surge que para los estudiantes el contenido de su producción es más importante que la forma, y que los criterios cualitativos del uso de la lengua hablada del nivel B2 propuestos en el MCER representan una herramienta válida de autoevaluación, aunque algunos descriptores son

subjetivos y debería considerarse una posible reformulación para su aplicación en cada caso.

En el caso del francés, por otro lado, en Australia, De Saint-Léger (2009) resaltó los beneficios pedagógicos potenciales de la autoevaluación a nivel cognitivo y afectivo, encontrados en una investigación llevada a cabo con dos grupos de 20 y 12 miembros respectivamente, compuestos por estudiantes avanzados de francés como lengua extranjera (FLE) en una institución de nivel terciario. Durante el cursado semestral, los estudiantes llevaron a cabo la autoevaluación de su habilidad oral y de su nivel de participación en tres tareas realizadas, para lo que utilizaron cuestionarios de autoevaluación. Seguidamente, los estudiantes establecieron objetivos de aprendizaje acordes a lo observado. Para la recolección de datos, la investigadora utilizó, además de los cuestionarios de autoevaluación, entrevistas de grupos focales y un cuestionario de evaluación del curso hacia el final del mismo. Tras el análisis cuantitativo de los cuestionarios de autoevaluación y la búsqueda de temas recurrentes en las entrevistas y cuestionario final de evaluación del curso, se concluyó que durante el estudio, la autopercepción de los estudiantes respecto de su habilidad lingüística evolucionó favorablemente, particularmente en cuanto a vocabulario, fluidez y confianza durante la producción oral en FLE. Por su parte, la formulación de objetivos favoreció la adquisición de mayor responsabilidad sobre el propio aprendizaje, aunque ello no necesariamente significó la ejecución de acciones concretas para el cumplimiento de los propósitos planteados.

Asimismo, enfocados en un aspecto del desarrollo de la oralidad, la pronunciación, Lappin-Fortin y Rye (2014) aplicaron herramientas de autoevaluación al comienzo y al final de un semestre en un curso universitario de pronunciación francesa para hablantes no nativos de nivel intermedio. Los estudiantes participaron en una prueba diagnóstica inicial en la cual grabaron la lectura de un texto en la lengua meta y realizaron una autoevaluación general de su pronunciación en francés, donde además mencionaron las dificultades detectadas. Conjuntamente, recibieron la corrección de su docente. Al finalizar el semestre los estudiantes volvieron a grabar el mismo texto leído y realizaron una segunda autoevaluación utilizando una guía de evaluación que también empleó su docente para la devolución correspondiente, e identificaron aspectos de su pronunciación en la que creían haber mejorado más. Ambas grabaciones realizadas por

los estudiantes fueron evaluadas tanto por el docente como por un experto externo y los resultados obtenidos fueron analizados mediante estadística inferencial. Por su parte, las respuestas libres de los estudiantes en ambas autoevaluaciones fueron sintetizadas en busca de temas recurrentes. Al comparar las autoevaluaciones de 29 de los estudiantes con las evaluaciones del docente y el experto, los investigadores encontraron precisión en las apreciaciones globales realizadas por los estudiantes y en las evaluaciones de algunos aspectos específicos de su pronunciación en francés, en particular al considerar aquellos aspectos de la pronunciación sobre los cuales los estudiantes habían aprendido reglas concretas, confirmando la capacidad de autoevaluación de los estudiantes. Por otro lado, el estudio reveló que los estudiantes mejoraron su pronunciación al finalizar el curso y aumentaron su conciencia respecto de sus dificultades, aunque no se puede asegurar que sus habilidades autoevaluativas hayan mejorado. Por último, el estudio concluye que la autoevaluación puede representar una valiosa herramienta pedagógica para ayudar a los aprendientes de segundas lenguas a adquirir una pronunciación más auténtica.

1.2.4. Autoevaluación y Habilidad Oral en ILE

Particularmente, en lo que respecta a la aplicación de herramientas de autoevaluación en torno a la habilidad oral en ILE, algunos estudios resultan de relevancia para el presente trabajo de investigación. Por ejemplo, Chalkia (2012) utilizó la autoevaluación como técnica alternativa para evaluar esta destreza en estudiantes de nivel primario en una escuela estatal de Grecia durante un período de 3 meses en el cual los estudiantes realizaron 6 actividades orales seguidas de su autoevaluación mediante una lista de verificación. Para la recolección de datos la investigadora empleó un cuestionario anónimo con escalas y preguntas cerradas y abiertas, que constituyó el instrumento cuantitativo del estudio. Las preguntas cerradas y escalas del cuestionario apuntaban a conocer las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de la autoevaluación, sobre la lista de verificación empleada para tal fin, sobre la discusión llevada a cabo al final de cada clase y sobre el establecimiento de objetivos implementado. Las preguntas abiertas intentaban dar cuenta de la percepción de los estudiantes sobre su progreso y sobre las dificultades encontradas para realizar la autoevaluación. Por otro lado, el instrumento cualitativo estuvo constituido por notas de

observaciones de clase sobre aspectos predeterminados, respecto al progreso oral de los estudiantes, como la proporción de lengua meta y lengua materna empleada, la calidad de la lengua meta usada y la fluidez. El análisis de los resultados obtenidos derivó en la conclusión de que la técnica de autoevaluación motivó a los estudiantes a adoptar un rol más activo en su proceso de aprendizaje, los ayudó a reconocer sus fortalezas y debilidades y a mejorar su producción oral. Asimismo, el estudio reveló las dificultades prácticas que encontraron los estudiantes para llevar a cabo su autoevaluación.

Por su parte, en otro contexto, el rango y la precisión gramatical del lenguaje oral de 27 estudiantes universitarios y preuniversitarios, aprendientes de ILE, se vieron beneficiados por la utilización de instrumentos de autoevaluación en un trabajo de investigación-acción desarrollado por Caicedo Pereira et al. (2018) en tres centros de idioma de Colombia. Durante las seis semanas de duración del estudio, los estudiantes realizaron cuatro tareas orales similares a las de la parte 2 del examen oral de IELTS en las que se grabaron en video y luego se evaluaron y calificaron utilizando rúbricas tipo IELTS. Para la recolección de datos, los docentes investigadores utilizaron, además de los videos grabados por los estudiantes, un examen oral inicial y uno final, dos entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas y cerradas, diarios en los cuales los investigadores registraron sus observaciones y pensamientos, y diarios con preguntas guía donde los estudiantes escribieron sus pensamientos respecto de la aplicación de las técnicas de autoevaluación empleadas. El análisis de los datos recolectados señaló la importancia de la oportunidad que la grabación de videos brindó a los estudiantes de analizar sus propias producciones orales para la identificación de errores y la toma de decisiones en cuanto a las estrategias a adoptar para lograr mejoras. Por otro lado, se evidenció gran facilidad en los estudiantes para identificar errores de precisión gramatical, mientras que, paralelamente, surgieron dificultades para ampliar la variedad de estructuras utilizadas en las producciones orales subsiguientes. Por último, además de las mejoras logradas en ambos aspectos de la gramática en el lenguaje oral considerados en el estudio, las técnicas empleadas tuvieron un impacto positivo en la motivación de los estudiantes que vieron sus progresos en los diversos videos grabados.

Similarmente, en un estudio realizado en Japón, Hirasawa (2015) investigó los efectos de la autoevaluación en el desempeño oral de aprendientes de ILE. Se vieron involucrados en el estudio 5 docentes y 20 estudiantes japoneses de entre 15 y 19 años

en un instituto de idioma, divididos en un grupo de control y un grupo experimental de igual número de integrantes, ambos bajo instrucción del mismo docente. Durante el curso de 5 horas de clase semanales a lo largo de 3 semestres, los estudiantes de ambos grupos y el docente realizaron una prueba inicial y una final, y los integrantes del grupo experimental llevaron a cabo además la autoevaluación de su desempeño oral en 6 oportunidades. Para ello, tanto docente como estudiantes, utilizaron una lista de comprobación creada colaborativamente por los participantes del estudio, basada en los objetivos del curso respecto al desempeño oral. Tras el análisis descriptivo e inferencial de los datos recolectados, se concluyó que participar en procesos de autoevaluación tiene efectos positivos en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de LE.

1.2.5. Autoevaluación, Autonomía y Pronunciación Inglesa en Argentina

En un contexto socio-cultural y educativo más cercano al del presente estudio, por desarrollarse en el mismo país, Argentina, y en el ámbito de la educación de nivel superior, Aguirre Sotelo et al. (2015) y Luchini y Ferreiro (2018) implementaron tareas de autoevaluación para determinar sus efectos en el aprendizaje de la pronunciación inglesa de sus estudiantes, y destacaron los resultados positivos de su aplicación.

El primero de estos trabajos se llevó a cabo como propuesta pedagógica en un taller de pronunciación inglesa para alumnos de carreras de grado en ILE de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el cual 45 estudiantes primeramente realizaron ejercicios de práctica oral intensiva de fonemas y, posteriormente, implementaron las tareas de autoevaluación. Los participantes se grababan mientras narraban un cuento que habían leído previamente; luego escuchaban la grabación y autoevaluaban su producción, registrando una apreciación general de su desempeño y aspectos específicos de la producción oral. Al finalizar se les solicitó expresar sus impresiones generales con respecto a la propuesta didáctica implementada. Si bien el trabajo de las docentes deja pendiente la investigación acerca de si efectivamente hubo mejoras en la producción oral de los estudiantes, la experiencia llevada a cabo evidenció la escasa utilización que se hace de estrategias metacognitivas como la autoevaluación pero, al mismo tiempo, destacó el rol más activo que los

estudiantes adoptan al emplearlas, ya que les permite reconocer sus fortalezas y debilidades en relación a la producción oral (Aguirre Sotelo et al., 2015).

Además de compartir esta última conclusión, la investigación de Luchini y Ferreiro (2018) señaló la contribución de la autoevaluación para el reconocimiento de los errores por parte de los alumnos, para el auto-monitoreo de sus producciones orales, y para "el aumento de la conciencia a nivel léxico, sintáctico, fonológico y discursivo" (p.150), así como también resaltó su impacto en la motivación de los estudiantes. El estudio tenía como objetivo analizar el efecto de la implementación de la autoevaluación y la evaluación negociada en la adquisición de la pronunciación inglesa, para lo cual los investigadores solicitaron a los 17 estudiantes de un curso de pronunciación correspondiente al segundo año del Profesorado de Inglés que grabaran y transcribieran sus producciones orales. Posteriormente los estudiantes evaluaron y calificaron sus producciones utilizando una rúbrica, y los resultados fueron luego comparados con la devolución realizada por su docente. Los investigadores reconocen que el proceso de implementación de estas técnicas demandó tiempo y esfuerzo por parte del docente, pero aseguran que el impacto en la autonomía de aprendizaje y en la motivación de los estudiantes lo justifican.

Los antecedentes mencionados coinciden en los beneficios potenciales de la autoevaluación aplicada en la clase de LE. Los resultados de estos estudios, realizados en diversos contextos y focalizados en diferentes áreas de la LE, señalan resultados positivos tanto en aspectos afectivos como metacognitivos y lingüísticos, por lo que parece acertado prever las ventajas de la implementación de instrumentos de autoevaluación en otros contextos de enseñanza y aprendizaje de LE, como el del presente trabajo de investigación. Dadas las particularidades y objetivos del curso en que se llevó a cabo este estudio, no se intentó replicar lo realizado en las investigaciones descriptas previamente, sino que se incorporaron instrumentos de autoevaluación a la clase de ILE de la TSTGS para favorecer la reflexión y la toma de decisiones que permitiera a los estudiantes del curso mejorar la precisión y la fluidez en producciones orales del tipo juego de roles, que simulen situaciones comunicativas específicas del ámbito del turismo. Es en este último aspecto donde reside la contribución que el presente trabajo pretende aportar a las investigaciones llevadas a cabo en torno a la autoevaluación en el aprendizaje de LE.

Los estudios previos analizados, además de brindar un importante sustento para la justificación de la implementación de la autoevaluación para el desarrollo de la producción oral en ILE en el curso en el cual se llevó a cabo el estudio, constituyeron una fuente de información valiosa de la cual se extrajeron orientaciones para la selección y utilización de los instrumentos empleados para la recolección de datos.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

El propósito del presente estudio es describir los efectos de la autoevaluación en el desarrollo de la precisión y la fluidez en la producción oral, y su impacto sobre la percepción de errores y el aprendizaje autónomo de estudiantes de ILE del 3er año de la TSTGS de la ciudad de Colón (Entre Ríos).

1.3.2. Objetivos Específicos

- identificar los efectos de la autoevaluación en el desarrollo de la precisión y la fluidez expresivas.

- indagar acerca del modo en que esa técnica evaluativa influye en la percepción y metarreflexión de los estudiantes sobre sus propios errores en la producción oral y su impacto en el aprendizaje autónomo.

- conocer las percepciones de los estudiantes respecto de la técnica de autoevaluación.

1.4. Premisa Orientadora

Este estudio deriva de la premisa de que la autoevaluación ofrece beneficios potenciales para el desarrollo de la producción oral en LE, siendo su implementación una posible respuesta a las dificultades detectadas en los estudiantes mencionados y que dieron origen a este trabajo. Esta investigación también sostiene que la autoevaluación

contribuye al aprendizaje autónomo, entendiendo que esta posibilita la toma de conciencia de los errores producidos y su corrección por parte de los mismos estudiantes, fortaleciendo de este modo la precisión oral y generando condiciones favorables para el desarrollo de la fluidez.

2. Marco Teórico

La enseñanza y el aprendizaje de una LE constituyen un complejo entramado en el que se conjugan numerosos aspectos inherentes a aquello que pretende ser enseñado y aprendido, con características propias de los sujetos involucrados y del contexto. A continuación, se expondrán algunos conceptos teóricos que delimitan aquellos aspectos de esta complejidad que conforman el foco en torno al cual se centra esta investigación. Se comenzará por definir el lenguaje oral y las características de la producción oral que se considerarán para el estudio, se explicará el concepto y tipo de evaluación adoptado, se considerarán la noción de autonomía y metacognición, y al mismo tiempo se especificarán las definiciones operativas utilizadas en este trabajo.

2.1. El Lenguaje Oral

El espacio curricular en el que se desarrolló la presente investigación tiene un enfoque comunicativo y como objetivo de la cátedra se plantea que el estudiante, futuro profesional en turismo, logre utilizar la LE para desempeñarse en los distintos sectores de su potencial ámbito laboral. Hedge (2000) señala las características y componentes de la competencia comunicativa, tanto en el lenguaje escrito como oral, que, dado el enfoque comunicativo del curso, resulta oportuno recordar.

Como primer componente de la competencia comunicativa, Hedge (2000) menciona la competencia lingüística, que concierne al lenguaje, su forma y significado, y que supone conocimiento sobre ortografía, pronunciación, vocabulario, formación de palabras, estructura gramatical, estructura de oraciones y semántica lingüística. Asimismo, el estudiante debe aprender a utilizar el lenguaje para lograr su objetivo o intención comunicativa, lo que forma parte de la competencia pragmática, y para lo cual, además, debe conocer ciertas convenciones sociales que le permitan seleccionar el

lenguaje apropiado a diferentes contextos, roles y estatus, es decir, debe adquirir competencia sociolingüística. La competencia discursiva, por su parte, refiere a la habilidad de utilizar el lenguaje apropiadamente en términos de cohesión, y en el discurso oral se añaden las habilidades para realizar los giros en el discurso, mantener la conversación y desarrollar el tema de esta. Otro componente de la competencia comunicativa consiste en estrategias que le permiten al hablante expresarse cuando carecen de los recursos lingüísticos para hacerlo, las que componen la competencia estratégica. Por último, Hedge (2000) agrega la fluidez como componente de la competencia comunicativa, que se relaciona con la producción del lenguaje oral, y refiere a la "capacidad de unir unidades de habla con facilidad y sin tensión, lentitud inapropiada o vacilación indebida" (p.54), y menciona tres tipos de fluidez: semántica (la relación de proposiciones y actos de habla), léxico-sintáctica (la vinculación de constituyentes sintácticos y palabras) y articulatoria (la unión de segmentos del habla).

Estas competencias conciernen a la comunicación tanto escrita como oral, por lo que antes de determinar las características que se considerarán respecto de la producción oral de los estudiantes participantes en este estudio, es conveniente repasar los tipos de lenguaje oral y algunas de sus características para una mejor comprensión de la complejidad desde la que nace la presente investigación.

Brown (2001) propone una clasificación del lenguaje oral que reviste particular importancia en la enseñanza de LE. En ella el lenguaje oral se divide en monólogos y diálogos. A su vez, los monólogos pueden ser planificados o sin planificación previa, y los diálogos pueden ser de índole interpersonal o transaccional entre dos o más personas con diferentes grados de familiaridad. Estos pares dicotómicos no son excluyentes uno de otro, sino que forman parte de un continuum de posibilidades, y cada tipo de lenguaje oral tiene sus características propias con implicancias en su enseñanza y por tanto en su evaluación.

Como se mencionó anteriormente, en la sección 1.2.5, en el presente estudio se utilizaron juegos de roles que simulan situaciones comunicativas específicas del ámbito del turismo, donde se desempeñarán una vez graduados los estudiantes participantes. Harmer (2017) describe a los juegos de roles como un tipo de actividad en la que los estudiantes pueden simular un encuentro de la vida real, asumiendo el rol como ellos mismos o como otro personaje completamente diferente, y expresar pensamientos y

sentimientos que no necesariamente sean los propios. Estos juegos de roles pueden ser usados para fomentar la fluidez oral o para preparar a los estudiantes para situaciones específicas, como en el caso de los estudiantes participantes de este estudio.

Retomando la clasificación de Brown (2001), estos juegos de roles se llevaron a cabo mediante *diálogos transaccionales*, cuyo propósito es el intercambio de información o contenidos, entre participantes que simulaban ser desconocidos entre sí. En los diálogos de este tipo, el contenido y los patrones de intercambio son más o menos predecibles, el registro suele ser más formal, se utilizan frases hechas, y la duración de los turnos es determinada tanto por convenciones como por la eficiencia del intercambio (Hedge, 2000).

Como consecuencia, la utilización de este tipo de lenguaje oral requiere del aprendizaje de reglas y estrategias conversacionales, tal como mantener o dar por finalizada una conversación, tomar turnos o realizar interrupciones, o la adecuación sociolingüística y la comunicación no-verbal, además de las propiedades fonológicas, léxicas y sintácticas. En este punto es necesario recordar que a pesar de que el presente trabajo se llevó a cabo en torno a situaciones comunicativas mediante actividades de juego de roles, debido a lo acotado del estudio, el foco estuvo centrado en la producción oral individual de los estudiantes y no se consideró el uso de estrategias comunicativas o elementos propios de la interacción.

Además, dada la complejidad que comprende la enseñanza y evaluación, y de igual modo la autoevaluación, de la producción oral, el foco de esta investigación está puesto en dos aspectos de esta, la precisión y la fluidez, entendiendo que ambas contribuyen a una mejor comunicación del mensaje deseado. La precisión hace referencia a los componentes del lenguaje que integran la competencia lingüística descripta por Hedge (2000) y que son aplicables al lenguaje oral: pronunciación, vocabulario y estructura gramatical. La fluidez, por su parte, refiere al componente de la competencia comunicativa inherente a la producción del lenguaje oral, y que puede ser de índole semántica, léxico-sintáctica o articulatoria (Hedge, 2000). Al respecto de estos componentes de la competencia comunicativa, Brown (2001) explica que tanto la precisión (en la claridad, articulación, corrección gramatical y fonológica) como la fluidez del lenguaje oral son objetivos de la enseñanza de lenguas en los enfoques comunicativos.

En términos operativos, la precisión fue observada a través de la especificidad y adecuación del vocabulario general y específico empleado, la utilización correcta de las estructuras gramaticales desarrolladas, y la claridad y corrección en la pronunciación general, sin olvidar que el fin principal del curso está orientado a la comunicación. La selección de estos criterios de precisión (vocabulario, gramática y pronunciación) se debió al rol central del léxico en el lenguaje contextualizado y significativo, a la contribución de las formas gramaticales al significado y a los fines comunicativos, y a los aportes de la pronunciación a la claridad y comprensibilidad del mensaje (Brown, 2001). Del mismo modo, siguiendo a Hedge (2000), la fluidez fue observada en la continuidad del discurso, sin pausas inapropiadas que entorpecieran la comprensión del mensaje, atendiendo a los tres tipos de fluidez previamente descriptos.

2.2. Evaluación

Para comprender los motivos de la elección de la herramienta de la autoevaluación como un instrumento que permita desarrollar la precisión y la fluidez en la producción oral, resulta necesario comenzar por entender el lugar que ocupa y el sentido que adquiere la evaluación para la corriente pedagógica constructivista y para los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas, en los que se inscribe el presente trabajo.

Si bien se podría afirmar que es parte de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación como concepto es amplio y abarcativo, por lo que es preciso definir lo que se entiende por tal en el marco de esta investigación. Siguiendo a Brown (2001), la evaluación implica cualquier esfuerzo consciente para arribar a conclusiones basadas en el desempeño, pero según sus características y objetivos podemos clasificarla en sumativa o formativa. La evaluación sumativa tiene lugar al final de una clase, unidad o curso y aspira a medir lo aprendido por el estudiante, por lo que el foco está puesto en el producto de aprendizaje, aquello objetivamente observable y medible en un momento determinado (Brown, 2001; Harmer, 2017; Hedge, 2000). Por otra parte, la evaluación de tipo formativa pone la atención en el proceso de aprendizaje y busca orientar al estudiante para continuar con su progreso. Esta está orientada a mejorar el desempeño del estudiante y a favorecer el aprendizaje durante el proceso en

el que el mismo se lleva a cabo (Brown, 2001; Fernández, 2017; Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas [MCER], 2002; McMillan y Hearn, 2008).

En este último sentido, la evaluación formativa es realizada tanto por el docente como por el estudiante, y permite "conocer al profesor y al alumno la progresión realizada y los obstáculos encontrados" (Díaz-Corralejo Conde, 1996, p. 96). A través de ella, se pueden planificar y adoptar estrategias que posibiliten la superación de las dificultades detectadas, y es por ello que Anijovich (2017) considera a la evaluación formativa como "una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes" además de cumplir la función más tradicional de "medir el rendimiento académico y obtener una calificación" (p. 32). A ello Pastor Cesteros (2003) agrega que en el aprendizaje de una segunda lengua, los aprendientes están expuestos a un continuo proceso interno de evaluación, mediante el cual reconocen, entre otros aspectos, qué están aprendiendo, los cambios en su conocimiento y uso de la lengua, y el grado de concreción de los objetivos planteados.

Para el constructivismo y los enfoques comunicativos, en los que el aprendizaje implica la construcción de conocimientos aplicables a futuras tareas y situaciones similares dentro y fuera del aula que permitan, a su vez, continuar aprendiendo (Bruner, 1977), la evaluación es parte fundamental de la enseñanza. En este contexto, Carless (2007) explica que toda evaluación contiene aspectos de medición pero que, a su vez, conduce a algún tipo de aprendizaje y que el desafío es lograr estimular el tipo correcto de aprendizaje. Por ello propone un modelo para los procesos evaluativos que acentúa el aprendizaje por sobre los elementos de medición que forman parte de toda evaluación, y lo denomina *evaluación orientada al aprendizaje*, una perspectiva sobre la evaluación que pone al estudiante en el centro del proceso (Anijovich y Cappalletti, 2017).

En su modelo de evaluación orientada al aprendizaje, Carless (2007) propone la utilización de tareas de evaluación que reflejen posibles aplicaciones del conocimiento en situaciones de la vida real y que por tanto también constituyan instancias de aprendizaje. Asimismo, sugiere que los estudiantes participen activamente en los procesos evaluativos para una mejor comprensión de los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. Y por último, indica que para promover el aprendizaje, es necesario brindar a los estudiantes devoluciones que sirvan para mejorar tareas

posteriores, así como que los involucren y estimulen a trabajar en dichas mejoras. Además, agrega que los procesos de evaluación deben garantizar el desarrollo de destrezas para el aprendizaje permanente, como la habilidad para autoevaluarse.

Es esta noción de evaluación la que se adopta en el presente trabajo, posicionando al estudiante en el rol central del proceso de aprendizaje. Si bien la evaluación también tiene una acción reguladora del proceso de enseñanza (Anijovich y Cappalletti, 2017), el foco de esta investigación está puesto desde la perspectiva del estudiante como parte de su proceso de aprendizaje, atendiendo al modo en que "le permite conocer su avance en relación con los criterios curriculares previstos, a fin de ajustar sus esfuerzos, identificar obstáculos, localizar dificultades y contribuir a revisar y ajustar estrategias de aprendizajes, para promover la autorregulación" (Anijovich y Cappalletti, 2017, pp. 33-34).

2.2.1. Autoevaluación

La evaluación formativa puede llevarse a cabo a través de diversas técnicas e instrumentos, pero para Fernández (2017), la autoevaluación es, junto a la coevaluación, el tipo de evaluación más formativa, ya que se centra en el proceso, promueve la responsabilidad y la autonomía, brinda estrategias de aprendizaje, desarrolla la metacognición, y favorece la autoestima y la motivación. De modo similar, McMillan y Hearn (2008) describen la autoevaluación como un procedimiento cíclico mediante el cual los estudiantes monitorean y evalúan su propio proceso de aprendizaje e identifican estrategias para mejorar sus habilidades y producción.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002) define la autoevaluación como "valoraciones de una persona respecto al dominio lingüístico propio" (p. 192), y remarca su potencial para la motivación y la toma de conciencia, permitiéndoles a los estudiantes reconocer sus cualidades y falencias, y orientar su aprendizaje de modo más eficaz. Todas estas definiciones parecen destacar el potencial de la autoevaluación para promover el aprendizaje autónomo mediante la identificación y adopción de estrategias de aprendizaje apropiadas, y a través del desarrollo metacognitivo.

En este punto es relevante considerar que la autonomía es para Hall (2011) una capacidad universal que el estudiante posee y que puede desarrollar, y que el aprendizaje autónomo es una consecuencia de esta capacidad. Por tanto, existen distintos grados de autonomía y esta puede adquirir diferentes formas, desde diseñar el propio currículo, a reflexionar sobre diferentes formas de aprender en clases, o encontrar oportunidades para practicar el lenguaje aprendido. A esto, Hedge (2000) agrega que el estudiante que puede hacerse responsable de su aprendizaje, es decir, ser un aprendiente autónomo, debe poder definir sus propios objetivos, saber usar los materiales efectivamente, organizar sus tiempos y desarrollar estrategias de aprendizaje.

Para Oxford (2001), las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas son acciones específicas o procesos del pensamiento utilizadas por estudiantes para mejorar su aprendizaje de la lengua, y que bien utilizadas pueden resultar útiles para una autorregulación activa, consciente e intencionada del aprendizaje. La autora clasifica dichas estrategias en seis categorías de las cuales resultan de particular interés para este estudio las estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo. Las estrategias de tipo cognitivo son las que permiten al estudiante la manipulación del lenguaje mediante procedimientos como el razonamiento, el análisis, la analogía, la inferencia de formas o significados de nuevo lenguaje, la repetición y la práctica formal de sonidos y estructuras, la memorización, la escritura o toma de notas, entre otros (Hedge, 2000; Oxford, 2001). Las estrategias metacognitivas, por su parte, son las que se emplean para gestionar el proceso de aprendizaje en general, permitiendo al estudiante, entre otras cuestiones, identificar sus necesidades, monitorear sus errores, evaluar su desempeño y la elección y uso de estrategias cognitivas para un aprendizaje más efectivo (Oxford, 2001), y dan cuenta de ellas acciones como revisar la unidad siguiente en el libro de curso, la lectura de los comentarios del docente sobre el trabajo propio, la revisión de notas de clases, etc. (Hedge, 2001). En este sentido, McMillan y Hearn (2008) concuerdan en que la metacognición involucra la capacidad de monitorear, evaluar e identificar qué hacer para mejorar el desempeño, incluyendo el control consciente de habilidades cognitivas específicas.

Dicho esto, en el presente estudio se consideraron como referentes empíricos de los procesos metacognitivos la compleción de las tareas propuestas para la autoevaluación, la realización de apreciaciones generales sobre la propia producción, la

valoración de cada aspecto de la oralidad autoevaluado, la identificación de errores, y la elección de estrategias cognitivas apropiadas para superarlos (Oxford, 2001). Estos dos últimos fueron considerados, a su vez, como indicadores de autonomía dado que la identificación y puesta en práctica de estrategias apropiadas para superar los errores detectados como producto del monitoreo del propio trabajo (McMillan y Hearn, 2008) durante las tareas autoevaluativas, dan cuenta de instancias de reflexión respecto del propio aprendizaje, de la definición de necesidades y objetivos, y del desarrollo de estrategias de aprendizaje, características que Hedge (2000) atribuye a un aprendiente autónomo.

2.2.1.1. Instrumentos de Autoevaluación.

Antes de describir los instrumentos utilizados para la autoevaluación de la producción oral en este estudio, resulta pertinente realizar una conceptualización y diferenciación de lo que suponen los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa. Hamodi et al. (2015) proponen un sistema de clasificación que define a los *medios* como "todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado" (p. 155). Las *técnicas* de evaluación son estrategias de recolección de información acerca de las producciones y evidencias de los estudiantes, y la autoevaluación constituye una de las técnicas posibles. Por su parte, los *instrumentos* son herramientas para registrar de manera sistemática y precisa la información recogida mediante la técnica de evaluación empleada (Hamodi et al., 2015), y entre ellos se pueden mencionar el diario del profesor, cuadernos de alumnos, listas de control, encuestas, cuestionarios, fichas de autoevaluación, informes de autoevaluación, escalas descriptivas o rúbricas, fichas de observación, diarios de aprendizaje, fichas o cuadernos de superación de errores, portfolios, entre otros (Bierbrauer et al., 2011; Fernández, 2017; Hamodi et al., 2015).

Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron situaciones comunicativas simuladas mediante el juego de roles que, de acuerdo a la conceptualización propuesta por Hamodi et al. (2015), constituyeron los *medios* para la evaluación de la producción oral, a través de la *técnica* de autoevaluación que implementaron los estudiantes como

parte del estudio mediante la autorreflexión y el análisis de grabaciones de las propias producciones orales, utilizando fichas de autoevaluación y diarios de aprendizaje como *instrumentos* de autoevaluación.

Las fichas de autoevaluación empleadas estuvieron compuestas por rúbricas y fichas de superación de errores. Las rúbricas, según Anijovich y Cappalletti (2017), constituyen un documento que debe describir con claridad objetivos, expectativas y niveles de logro que se esperan del estudiante en una tarea o un desempeño, a través de una lista de criterios y la descripción de niveles de calidad, y agrega que los criterios deben ser claros, detallados y específicos. Por su parte, las fichas de superación de errores contribuyen, mediante la recogida por parte del alumno de sus propios errores, a la toma de conciencia de estos, y con la ayuda del docente, a su superación (Fernández, 2017). En cuanto a los diarios de reflexión, estos inciden sobre la reflexión en torno al propio trabajo y aprendizaje, y se pueden realizar de forma libre o guiada mediante tablas, textos para completar, listas de cuestiones o sugerencias (Fernández, 2017). A través de estos instrumentos se esperó poder observar los efectos de la autoevaluación en el desarrollo de la producción oral, manifiestos en la evolución de la precisión y la fluidez. Asimismo, la valoración de cada criterio de la rúbrica y la compleción de la ficha de superación de errores permitirían reconocer indicios de procesos metacognitivos e indicadores de aprendizaje autónomo, teniendo en cuenta además los referentes empíricos antes mencionados. De similar modo, lo harían las reflexiones sobre el propio aprendizaje recolectadas mediante el diario de aprendizaje.

Dadas las características de la autoevaluación antes descriptas y los potenciales beneficios para el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía, referidos en los distintos estudios relevados en el análisis bibliográfico, en el presente trabajo se la considera como una herramienta que puede resultar útil para mejorar la producción oral de los estudiantes, y cuya complejidad ha sido previamente expuesta.

3. Metodología

Luego de haber definido los conceptos teóricos y los referentes empíricos que se verán involucrados en la interpretación de la realidad observada en este estudio, se detallará el procedimiento metodológico adoptado para dar respuesta a los objetivos de

investigación planteados. En primer lugar, se realizará una breve caracterización del diseño del estudio y se describirán el contexto y los participantes involucrados, incluyendo una mención al rol de la investigadora así como a cuestiones éticas consideradas para el desarrollo del trabajo. A continuación, se especificarán los medios e instrumentos de autoevaluación empleados, y se detallará el procedimiento llevado a cabo para la recolección de datos y su posterior análisis.

3.1. Diseño del Estudio

La presente investigación aborda una problemática áulica en el contexto de la enseñanza de Inglés con fines específicos en el nivel terciario, a través de un estudio de tipo prospectivo y longitudinal de alcance descriptivo, con un diseño de campo mixto.

3.2. Contexto y Participantes

El estudio se desarrolló durante el ciclo lectivo 2021 en una institución de nivel terciario de la ciudad de Colón, Entre Ríos. La población la constituyeron los estudiantes de la TSTGS, carrera en la cual las LE (inglés y portugués) adquieren particular importancia para el desarrollo profesional de los futuros Técnicos, principalmente en lo que respecta a la comunicación oral. La metodología de trabajo de los cursos de idiomas está orientada a preparar al alumno para desempeñarse en su actividad laboral utilizando la LE con confianza, y uno de los objetivos de la cátedra Inglés pretende que el futuro profesional pueda mantener conversaciones en situaciones relacionadas a la actividad turística, por lo que se utilizan actividades del tipo juegos de roles para lograr dicho propósito.

La muestra seleccionada para el estudio estuvo compuesta por 9 alumnos de la asignatura anual Inglés III, correspondiente al 3er año de la carrera, debido a la mayor importancia dada en el programa de este curso al trabajo de la oralidad en ILE. El grupo estuvo integrado por estudiantes argentinos de diferentes edades y con niveles distintos de ILE. La mayoría compartía la dificultad en la oralidad, aunque diferían las áreas en las que se les presentaban inconvenientes (pronunciación, fluidez, precisión gramatical o léxica). Se consideraron para la muestra solo los estudiantes que cursaron la

asignatura en condición de regular con el objetivo de garantizar la continuidad en el cursado, de modo de que no se viera obstaculizada la recolección de datos con la frecuencia planificada. Asimismo, y con igual propósito, las tareas de autoevaluación se estipularon como requisito para la regularización de la asignatura, ya que, como explica Carless (2007), algunos estudiantes pueden considerar este tipo de evaluación formativa como una carga extra sin beneficios académicos. Del mismo modo, se explicaron los potenciales beneficios de la autoevaluación para evitar una actitud reticente al nuevo método de evaluación.

3.3. Rol de la Investigadora

La investigadora que llevó a cabo esta investigación es, a su vez, la docente a cargo de la asignatura Inglés III de la TSTyGS y cuyos estudiantes participaron del presente estudio, por lo que desempeñó el rol de docente-investigadora. De este modo, asumió las tareas didáctico-pedagógicas propias de la actividad docente, así como también las concernientes a la planificación, diseño e implementación de los instrumentos de recolección de datos y el análisis de los resultados.

3.4. Algunas Cuestiones Éticas

Previo a comenzar el estudio se informó a los participantes sobre su objetivo, se explicó el procedimiento a llevar a cabo y se les solicitó por escrito el consentimiento informado para la utilización de los insumos generados por sus grabaciones y sus respuestas en las fichas de autoevaluación y diarios de aprendizaje. Asimismo, se remarcó que se mantendría la confidencialidad de la información recolectada y el anonimato de su identidad como participante tanto en la presentación como en la discusión de resultados en el informe final de investigación. Por último, se dejó en claro que la no participación en el estudio no incidiría en la evaluación y en la calificación de la asignatura, pero que tampoco eximiría de la realización de las tareas de autoevaluación, dado que estas formaron parte de los requisitos para la promoción del espacio curricular y se encontraban estipuladas en la planificación de la cátedra.

Los 9 estudiantes en condición de alumnos regulares de Inglés III aceptaron participar voluntariamente en el estudio y, a través de la firma del documento que constituyó el consentimiento informado, dieron su aprobación para que los datos obtenidos pudieran ser publicados o difundidos con fines investigativos.

3.5. Medios para la Autoevaluación

Como se adelantó en la sección 2.2.1.1, los *medios* (Hamodi et al., 2015) para la autoevaluación de la producción oral de los estudiantes consistieron en situaciones comunicativas simuladas mediante el juego de roles. Enmarcados dentro de la metodología de trabajo de la cátedra, y siguiendo las recomendaciones del modelo de evaluación de Carless (2007), los juegos de roles empleados para las tareas de autoevaluación intentaron reflejar posibles situaciones comunicativas de la vida real de un Técnico en Turismo y, por tanto, constituir, a su vez, instancias de aprendizaje.

Al mismo tiempo, se pretendió mayor precisión en el proceso autoevaluativo desarrollado durante el cuatrimestre al enfocar cada instancia de autoevaluación en una situación comunicativa concreta (MCER, 2002). La primera de ellas consistió en un juego de roles en el que los participantes debían simular ser turistas y personas locales realizando consultas sobre cómo llegar a un lugar en la ciudad y sus correspondientes indicaciones (en adelante *Situación Comunicativa Piloto*). Durante la segunda, los estudiantes pretendían ser mozos y comensales en un restaurante (en adelante *Situación Comunicativa 1*) llevando a cabo diálogos de índole transaccional acordes a la situación. A continuación, se implementó un juego de roles entre supuestos recepcionistas de hoteles y huéspedes realizando el check-in al hotel (en adelante *Situación Comunicativa 2*), y, por último, estos mismos roles de recepcionistas y huéspedes se utilizaron para simular una llamada telefónica para la reserva de una habitación de hotel (en adelante *Situación Comunicativa 3*). Los distintos juegos de roles utilizados durante el estudio pueden observarse en el Anexo 1.

3.6. Instrumentos

Para la recolección de los datos obtenidos se emplearon diferentes *instrumentos* que permitieron registrar la información resultante de las tareas de autoevaluación implementadas (Hamodi et al., 2015). En primer lugar, para cada situación comunicativa los estudiantes grabaron sus producciones orales en dos oportunidades y utilizaron dos fichas de autoevaluación (A y B) para analizarlas en esos dos momentos diferentes de la tarea autoevaluativa. Por su parte, la docente-investigadora recurrió a dos fichas de evaluación (A y B) para realizar las devoluciones de estas mismas producciones. Además, al finalizar el proceso de autoevaluación con todas las situaciones comunicativas, los estudiantes reflexionaron sobre su trabajo autoevaluativo y sobre su aprendizaje durante el desarrollo de este. Dichas reflexiones, así como sus percepciones acerca de la utilidad de la tarea de autoevaluación llevada a cabo fueron registradas en una entrada única de un diario de aprendizaje.

3.6.1. Fichas de Autoevaluación y Evaluación A

La *Ficha de autoevaluación A* (ver Anexo 2) fue utilizada para autoevaluar la producción oral durante la primera instancia de cada tarea, registrada en la primera grabación del juego de roles de cada situación comunicativa. En ella, los estudiantes realizaron apreciaciones generales y específicas, identificando aspectos positivos de sus producciones orales y otros a mejorar, focalizados en la propia producción individual y no en el conjunto de la interacción con el compañero. La primera sección de la ficha solicitaba la realización de un comentario de apreciación general sobre la producción oral evaluada, con el objetivo de focalizar la atención del estudiante en un análisis general de su producción en la situación comunicativa específica antes de concentrarse en cada criterio de evaluación en la sección posterior. Para guiar la reflexión y facilitar la elaboración del comentario valorativo, se incluyeron, a modo de sugerencia, algunos aspectos a considerar. Entre las sugerencias brindadas, se propuso considerar si se logró la comunicación con el interlocutor o si hubo problemas para hacerlo y, en tal caso, si estos problemas estuvieron relacionados a algún aspecto de la producción del hablante. Se sugirió analizar si se consiguió una expresión apropiada, con claridad y precisión, o si debió reformularse el mensaje y si esto fue logrado. Del mismo modo, otra sugerencia

apuntó a considerar si se pudo solicitar o brindar la información requerida en la situación comunicativa llevada a cabo.

La segunda sección de la *Ficha de autoevaluación A* estuvo integrada por una rúbrica descriptiva cuyo objetivo era permitir a los estudiantes reflexionar, revisar, monitorear y mejorar sus producciones orales (Bierbrauer et al., 2011) y una ficha de superación de errores que posibilitara la toma de conciencia de estos, la corrección y la búsqueda de maneras de superarlos (Fernández, 2017).

La rúbrica estaba compuesta por cuatro criterios de evaluación que les permitieran centrarse en los aspectos de la competencia comunicativa definida por Hedge (2000) y que son relevantes para el presente estudio, la precisión y fluidez del lenguaje oral, atendiendo individualmente a la pronunciación, la fluidez, la precisión y adecuación léxica, y la precisión gramatical. Dichos criterios debían ser valorados con uno de los cuatro niveles que mejor describiera su producción oral, siendo A el nivel de evaluación superior, y D el inferior.

Para la elaboración de dichos niveles se consideraron los conceptos teóricos y definiciones operativas de precisión y fluidez, mencionados en la sección 2.1, que guiaron la formulación de los descriptores de cada nivel, para cada uno de los criterios de evaluación de la rúbrica, y se procuró la claridad de dichos descriptores en un intento por garantizar mayor precisión en la autoevaluación, tal como sugiere el MCER (2002).

Se elaboraron 4 niveles considerando que mayor cantidad de ellos podría dificultar la elección del más apropiado para su producción, resultando la diferencia entre uno y otro confusa o poco clara para los estudiantes. Por el contrario, menor cantidad de niveles hubiese significado menor precisión en la autoevaluación, siendo muy amplios y posibilitando, o incluso induciendo, a los estudiantes a la elección del nivel medio para evitar elegir los niveles de los extremos. La opción de 4 permitió la elaboración de descriptores que conformaron niveles fácilmente distinguibles unos de otros para cada criterio de evaluación, y que posibilitarían la caracterización y autoevaluación de cada aspecto de la producción oral del estudiante de manera menos ambigua.

A la rúbrica se anexó una ficha de superación de errores que tuvo como objetivo ayudar al estudiante a tomar conciencia e identificar áreas de dificultad y

equivocaciones en cada aspecto de su producción oral, a encontrar las formas correctas y a buscar estrategias que le permitieran superar los errores detectados. Asimismo, se consideró que la compleción de dicha ficha ayudaría a los alumnos a realizar una valoración más objetiva de cada criterio de evaluación de su producción oral.

Por su parte, la docente-investigadora realizó devoluciones de retroalimentación sobre la producción de cada estudiante, empleando una rúbrica equivalente a la que respondieron los estudiantes, la *Ficha de evaluación A* (ver Anexo 3).

3.6.2. Fichas de Autoevaluación y Evaluación B

Las segundas fichas de autoevaluación y evaluación, *Ficha de autoevaluación B* y *Ficha de evaluación B* (ver Anexos 4 y 5), fueron empleadas para autoevaluar y evaluar respectivamente, la producción oral en la segunda grabación del juego de roles de cada situación comunicativa. Estas estuvieron compuestas por una sección de apreciación general de la nueva grabación analizada, una rúbrica idéntica a la ya utilizada, y, en lugar de la ficha de superación de errores anterior, se incluyó una diferente en la que debían identificar avances en su nueva producción, como aspectos mejorados y errores corregidos total o parcialmente, y aspectos a mejorar, como dificultades y errores nuevos o persistentes.

3.6.3. Diario de Aprendizaje

En cuanto al *Diario de aprendizaje* (ver Anexo 6), la primera parte de este se centró en el trabajo de autoevaluación realizado por los estudiantes. A través de una escala donde se consideraron los distintos momentos y pasos de las tareas autoevaluativas de las producciones orales en las diferentes situaciones comunicativas, se pretendió registrar la frecuencia de concreción de dichos pasos y conocer el grado de responsabilidad y profundidad con la que fue realizado el trabajo autoevaluativo. Seguidamente, los alumnos reflexionaron y escribieron sobre sus sentimientos y dificultades durante el proceso de autoevaluación llevado a cabo.

La segunda parte estuvo diseñada para guiar la reflexión en torno al aprendizaje alcanzado, de modo de intentar conocer lo que los estudiantes creen haber logrado y aprendido mediante la autoevaluación, las dificultades que identifican y los aspectos de su producción oral que consideran que aún deben mejorar. Asimismo, en este apartado se esperó poder detectar si los estudiantes han logrado identificar estrategias que les permitan superar dificultades y continuar desarrollando su oralidad. Se consideró que estos aspectos, junto a los datos obtenidos de las fichas de superación de errores de las Fichas de autoevaluación A y B, podrían dar cuenta de la metacognición alcanzada por los estudiantes, y que podrían ser observados como marcadores de la autonomía lograda.

Por último, la reflexión estuvo orientada a conocer su grado de satisfacción con su desempeño en las tareas autoevaluativas y los resultados obtenidos, así como su percepción acerca de los beneficios de la autoevaluación realizada, los fines para los cuales la autoevaluación les fue útil o, en caso de no haberlo sido, los motivos por los que lo consideran de este modo.

3.7. Procedimiento

Para comenzar, se explicaron y pusieron en práctica los instrumentos de autoevaluación en torno a la primera situación comunicativa en la que intervinieron los estudiantes, la Situación Comunicativa Piloto. El objetivo de esta instancia era preparar a los participantes y realizar un pilotaje de los instrumentos de recolección de datos diseñados. Para ello, se explicó el procedimiento a seguir y los propósitos de cada instancia, y se establecieron los plazos para la compleción de cada etapa del proceso. A continuación estudiantes y docente-investigadora analizaron en conjunto las fichas de autoevaluación para garantizar la comprensión de la tarea a realizar. Estas debían ser completadas de manera digital en un documento compartido a través de la plataforma Drive, donde cada estudiante tenía acceso a una carpeta con sus grabaciones y sus respectivas fichas de autoevaluación y evaluación. Seguidamente, se procedió a la puesta en práctica de las tareas de autoevaluación de las producciones orales grabadas durante los juegos de roles de la Situación comunicativa Piloto.

Como resultado del pilotaje realizado, y a pesar de haber sido explicado el procedimiento y los objetivos de la implementación de los instrumentos empleados, por motivos de falta de regularidad en el cursado presencial de la carrera, causada por razones ajenas a la cátedra o a los estudiantes, y debido a la inestabilidad en el cumplimiento de los plazos estipulados para la realización de las autoevaluaciones, se debió reformular el cronograma propuesto y las autoevaluaciones comenzaron a ser completadas semanalmente en clase, en formato digital o impreso, en vez de asignarse como tarea extra áulica, como había sido estipulado al comienzo del estudio. Por otro lado, si bien no fue necesario realizar modificaciones a las fichas de autoevaluación y de evaluación, se continuó evacuando dudas respecto de su uso durante la realización de las tareas autoevaluativas posteriores, en particular en lo que respecta a la compleción de la ficha de superación de errores.

Una vez evaluados los instrumentos, y realizados los ajustes necesarios al cronograma y modalidad de trabajo, el procedimiento que a continuación se detalla se repitió otras 3 veces con las Situaciones comunicativas 1, 2 y 3 antes descriptas.

En primer lugar, por cada situación comunicativa, se grabó a los estudiantes en pares o grupos de tres integrantes durante el juego de roles. Se les solicitó luego que, de manera individual, se escuchen y completen la Ficha de autoevaluación A. Por su parte, la docente-investigadora realizó devoluciones de retroalimentación sobre la producción de cada estudiante y se las entregó con posterioridad a la compleción de las fichas de autoevaluación para evitar influenciar el proceso autoevaluativo de los alumnos, pero antes de la realización de la segunda etapa de la tarea de autoevaluación de modo de que dichas devoluciones sirvieran para mejorar la producción posterior (Carless, 2007). Para ello, utilizó la Ficha de evaluación A.

En un encuentro posterior, los pares o grupos conformados anteriormente fueron nuevamente grabados durante la realización del mismo juego de roles y, tras la escucha de las nuevas grabaciones, los estudiantes y docente-investigadora completaron la Ficha de autoevaluación B y Ficha de evaluación B respectivamente, donde debían reflexionar sobre la evolución de su producción oral, considerando los aspectos señalados en la instancia de autoevaluación previa respecto de la situación comunicativa simulada.

Al finalizar el proceso descripto con las 3 situaciones comunicativas consideradas para este estudio (Situaciones comunicativas 1, 2 y 3), los alumnos escribieron una entrada en el diario de aprendizaje que, de forma guiada a través de escalas y preguntas abiertas o frases a completar, los invitó a la reflexión sobre su trabajo autoevaluativo y su aprendizaje (Fernández, 2017), y sobre sus percepciones acerca de la utilidad de la autoevaluación realizada.

Como producto de la implementación de las tareas autoevaluativas, se obtuvieron 18 grabaciones de producciones orales (2 por participante) por cada situación comunicativa (Situaciones comunicativas 1, 2 y 3), siendo 9 provenientes de la primera instancia de cada tarea (en adelante, *primera grabación*), y 9 de la segunda (en adelante, *segunda grabación*) sumando un total de 54 grabaciones finales. De la recolección de datos llevada a cabo durante el proceso, se recogieron 54 Fichas de autoevaluación (27 fichas A y 27 fichas B), 54 Fichas de evaluación (27 fichas A y 27 fichas B) y 9 Diarios de aprendizaje. Esta información se encuentra sintetizada en la Tabla 1.

Tabla 1.
Material resultante de las tareas de autoevaluación implementadas.

	Situación comunicativa 1	**Situación comunicativa 2**	**Situación comunicativa 3**	**Total por instancia**	**Total**
Primeras grabaciones	9	9	9	27	**Grabaciones 54**
Segundas grabaciones	9	9	9	27	
Fichas de autoevaluación A	9	9	9	27	**Fichas de autoevaluación 54**
Fichas de autoevaluación B	9	9	9	27	
Fichas de evaluación A	9	9	9	27	**Fichas de evaluación 54**
Fichas de evaluación B	9	9	9	27	

3.8. Análisis de Datos

Los datos recolectados fueron estudiados mediante análisis y síntesis (Rodríguez Jiménez, y Pérez Jacinto, 2017; Sabino, 1992), en un intento por comprender la complejidad de la realidad observada y establecer relaciones entre sus características y elementos. Este método requiere de la descomposición del objeto de estudio en sus múltiples componentes y propiedades para su análisis, y el establecimiento de relaciones y características entre dichos elementos a través de la síntesis, en una interacción dialéctica entre el análisis y la síntesis a lo largo de todo el proceso.

El análisis se realizó bajo la forma de análisis de contenido, el cual pretende descubrir el sentido latente en actos comunicativos concretos mediante un análisis sistemático y riguroso (Cohen et al., 2007; Hernández Sampieri et al., 2014).

> Se suele llamar *análisis de contenido* al conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (Raigada, 2002, p. 2)

Para llevar a cabo este análisis de contenido se tuvieron en cuenta los pasos enumerados por Sabino (1992). Es decir, se definieron primeramente las variables intervinientes a través de indicadores verbales y se realizó el registro de apariciones de los elementos a través de cuadros que permitieran un posterior análisis de los datos recogidos. Para una mejor organización, previamente se dividió la información a analizar según el tipo de análisis a realizar, cuantitativo o cualitativo, y a su vez, tanto los datos cuantitativos como cualitativos se clasificaron según características comunes.

Siguiendo a Sabino (1992), se realizó un análisis de tipo cuantitativo de los datos recolectados mediante las rúbricas y la escala de frecuencia de concreción de los pasos de la autoevaluación integrada en el diario de aprendizaje. Estos datos se agruparon, además, según el tipo de información del que se trataba (niveles de

evaluación adjudicados a la producción oral, frecuencia de concreción de los pasos del proceso autoevaluativo), según la fuente de la información obtenida (docente o estudiantes), según los aspectos de la oralidad evaluada (pronunciación, fluidez, precisión y adecuación léxica, precisión gramatical), y según la instancia del proceso autoevaluativo (primera o segunda grabación, situación comunicativa 1, 2 o 3).

3.8.1. Rúbricas

Para analizar la información recolectada a través de las rúbricas en las fichas de autoevaluación y evaluación se descompusieron los datos provenientes de las respuestas de los participantes, estudiantes y docente-investigadora, en cuadros que facilitaran su visualización y contrastación. La Tabla 2 muestra un ejemplo del resultado de esta descomposición y agrupamiento de los datos de las rúbricas de uno de los participantes.

Tabla 2.
Datos de las rúbricas del Participante 1.

Participante 1		**Situación comunicativa 1**					**Situación comunicativa 2**					**Situación comunicativa 3**				
		P	**F**	**PL**	**PG**	**G**	**P**	**F**	**PL**	**PG**	**G**	**P**	**F**	**PL**	**PG**	**G**
	Autoevaluación A	B	C	C	C	C	C	D	B	C	C	B	C	B	B	B
	Autoevaluación B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	B	B	A	B	A	AB
	Evaluación A	B	B	B	C	B	B	D	C	C	C	B	B	A	B	B
	Evaluación B	A	B	A	B	AB	B	D	D	C	C	A	A	A	B	A

Nota: P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical; G: valoración promedio general.

Los niveles seleccionados para describir cada criterio de evaluación se organizaron de modo que se pudieran contabilizar y comparar los resultados obtenidos en las autoevaluaciones y evaluaciones A y B de cada participante estudiante y en cada situación comunicativa que formó parte del trabajo autoevaluativo, así como para apreciar más claramente los niveles de coincidencia entre las autoevaluaciones de los participantes estudiantes y las evaluaciones de la docente-investigadora en cada etapa

del proceso, primeras y segundas grabaciones. Adicionalmente, se promediaron los niveles seleccionados en cada criterio de evaluación de cada autoevaluación y evaluación, con el objetivo de proporcionar una valoración general objetiva a la producción oral en cada grabación de las 3 situaciones comunicativas en las que participaron los estudiantes.

El análisis del desempeño general no fue suficiente para responder a los interrogantes planteados en este trabajo de investigación y resultó necesario analizar la evolución de cada aspecto de la producción oral considerados en este estudio en las segundas grabaciones con respecto a las primeras, para poder identificar los efectos de la autoevaluación en el desarrollo de la precisión y la fluidez. Para ello, se observaron los niveles atribuidos a cada criterio de evaluación por separado (pronunciación, fluidez, precisión y adecuación léxica, precisión gramatical), tanto en las autoevaluaciones de los estudiantes como en las evaluaciones docentes de ambas grabaciones de cada situación comunicativa.

Posteriormente, se contrastaron las valoraciones de participantes estudiantes y docente-investigadora en las autoevaluaciones y evaluaciones respectivamente, atendiendo a la producción oral general y a cada aspecto de ella.

3.8.2. Escala de Frecuencia de Concreción de los Pasos de la Autoevaluación

Los datos obtenidos mediante la escala de frecuencia de concreción de los pasos de la autoevaluación, integrada en el Diario de aprendizaje, se contabilizaron por cada paso o momento del trabajo realizado y según la frecuencia seleccionada por los participantes (siempre, casi siempre, solo a veces, nunca), para luego realizar la interpretación de los resultados obtenidos.

Por otro lado, se realizó un análisis cualitativo de la información obtenida a través de las apreciaciones generales, de las fichas de superación de errores en las fichas de autoevaluación y evaluación, y de las reflexiones de los diarios de aprendizaje de los participantes. Para la subdivisión y agrupación de los datos que recibirían un análisis de este tipo se tuvieron en cuenta los temas y categorías a los que las respuestas de los

estudiantes hacían referencia tanto en las apreciaciones generales de las fichas de autoevaluación (aspectos de su producción oral positivos y aquellos por mejorar, aspectos de la producción oral resaltados, referencias a la evolución de su producción), como en las fichas de superación de errores (errores y avances detectados en cada producción, estrategias de superación), y en los diarios de aprendizaje (sencillez y dificultad de la tarea, sentimientos, aprendizajes y dificultades en el desarrollo de la producción oral, estrategias mencionadas, grado de satisfacción, percepciones respecto de la utilidad de la autoevaluación, autonomía).

3.8.3. Apreciaciones Generales

Los comentarios realizados en las apreciaciones generales de las Fichas de autoevaluación y evaluación A y B se volcaron en cuadros por participante, según cada situación comunicativa, previo a la identificación de temas para su posterior análisis de contenido. La Tabla 3 muestra un ejemplo de los cuadros logrados por cada estudiante.

Tabla 3
Cuadro de apreciaciones generales de Fichas de autoevaluación y evaluación A y B del Participante 4.

			Apreciación general A	**Apreciación general B**
Participante 4	Situación comunicativa 1	Estudiante	Se no noto insegura la conversacion por leer. Deberia soltarme mas e intentar diagramar las contestaciones yo.	Siento que la comunicación fue mas fluida y pude cambiar el dialogo original con otras opciones.
		Docente	Tu producción suena muy natural por momentos aunque pierde espontaneidad por la utilización de las notas de la conversación pre-armada. Utilizas expresiones variadas convirtiendo el intercambio en una interacción original y no tan ajustada al modelo, lo que enriquece tu desempeño en esta situación comunicativa específica.	Tu producción suena natural y espontánea.
	Situación comunicativa 2	Estudiante	Me arraigue mucho a la conversacion original. no cambie el dialogo. Pero intente ponerle mis pausas y entonacion.	En esta ocasion le puse mas enfasis personal a las oraciones acompañando con la entonacion y pausas
		Docente	Tu producción suena natural y en general fluida. Se te nota segura y tu voz es clara. Podés desenvolverte sin dificultad en esta situación comunicativa en particular.	Te desenvolvés con soltura y espontaneidad en el rol elegido en esta situación comunicativa. Podés llevar a cabo la conversación sin dificultad, aunque hay errores en los que debés seguir trabajando

				para que tu producción sea correcta.
	Situación comunicativa 3	Estudiante	Me costo adatarme al tiempo verbal utilizando “would”	-
		Docente	Lograste desempeñarte en este rol en esta situación comunicativa de manera espontánea y sin grandes dificultades, aunque por momentos se te nota insegura en algunas respuestas y cometés errores en estructuras que seguramente ya conoces y podrás corregir en breve.	Aún habiendo cambiado de rol en esta ocasión, mantenés la espontaneidad pero en ocasiones te cuesta producir oraciones y preguntas complejas. Con repaso podrás corregirlas y lograr una producción más fluida.

A continuación, se llevó a cabo un proceso de lectura exhaustiva que permitió, mediante análisis inductivo, identificar los temas mencionados en las apreciaciones generales, para extraer categorías y expresiones utilizadas por los participantes para referirse a ellas. Cabe aclarar que aquellos comentarios que no hacían referencia directa a la producción individual, como alusiones a la interpretación o comprensión de la producción del interlocutor, a los sentimientos o la descripción del proceso de grabación, no fueron considerados en el análisis.

Posteriormente, se compararon las apreciaciones de cada participante en las Fichas de autoevaluación A con las de las Fichas de autoevaluación B de cada situación comunicativa, en busca de indicadores de avances entre las primeras y segundas producciones que permitieran analizar la evolución de la producción oral en cada oportunidad. Luego, se observó la totalidad de los avances detectados en cada situación comunicativa para examinar la evolución general del desempeño de los participantes durante todo el proceso.

Seguidamente, se consideraron los aspectos señalados por los participantes como atributos positivos y negativos de su producción en las Fichas de autoevaluación A, y los avances y aspectos a mejorar en las Fichas de autoevaluación B, para identificar los rasgos de la oralidad en los que los participantes hicieron mayor hincapié. Pero, dado que las apreciaciones generales requerían una evaluación holística de las producciones propias y que estos aspectos de la producción oral fueron posteriormente autoevaluados individualmente mediante la rúbrica de las Fichas de autoevaluación, se realizó un análisis más exhaustivo y detallado de dichos aspectos al observar los datos recolectados mediante las rúbricas.

3.8.4. Fichas de Superación de Errores

Para analizar los errores y avances detectados por los participantes en cada una de sus primeras y segundas grabaciones de cada situación comunicativa, se realizó un análisis inductivo que permitió la codificación de estos, a partir de múltiples lecturas de los datos. Los errores y avances detectados fueron clasificados en *concretos* (aquellos errores y avances que fueron claramente descriptos o ejemplificados con transcripciones de sus producciones orales), *generales/imprecisos* (los que no estaban claramente señalados, ejemplificados o estaban expresados en término muy generales), *equivalentes a descriptores del nivel* (los que repetían frases del nivel de evaluación elegido) y *nulos* (cuando ningún error o avance había sido identificado o explicitado, aún habiendo valorado el aspecto de la producción oral autoevaluado con un nivel inferior a A). En la Tabla 4 se ejemplifican errores y avances de cada tipo con datos recolectados de las Fichas de autoevaluación.

Tabla 4.
Ejemplos de tipos de errores y avances.

Tipos de errores y avances	Criterio y ejemplo	Fuente
Concretos	Pronunciación: *course*	Participante 1 Situación Comunicativa 1 Ficha de autoevaluación B - Avances
Generales/ Imprecisos	Precisión gramatical: *me cuesta un poco formular preguntas/respuestas.*	Participante 2 Situación Comunicativa 1 Ficha de autoevaluación A - Detección de errores
Equivalentes a descriptores del nivel	Fluidez: *(descriptores del nivel) C*	Participante 3 Situación Comunicativa 1 Ficha de autoevaluación A - Detección de errores
Nulos	Fluidez: ---	Participante 4 Situación Comunicativa 1 Ficha de autoevaluación A - Detección de errores (Nivel seleccionado en Rúbrica: B)

Una vez realizada la clasificación, se llevó a cabo el conteo de cada tipo de error por participante, por situación comunicativa y según cada criterio de evaluación de la rúbrica, de modo de poder observar la evolución de detección de errores durante el proceso. Del mismo modo se procedió a continuación con los avances y aspectos a

mejorar identificados en las segundas grabaciones. Asimismo, se consideraron lo errores, avances y aspectos a mejorar señalados por la docente-investigadora en las evaluaciones de las producciones de cada Situación comunicativa de cada participante, y se los comparó con las autoevaluaciones de las primeras y segundas grabaciones de cada situación comunicativa, con el objetivo de observar coincidencias y diferencias con el trabajo de autoevaluación realizado por los participantes estudiantes que pudieran brindar información relevante para este estudio.

Por su parte, las estrategias de superación propuestas fueron observadas por participante y en cada situación comunicativa, conforme al criterio de evaluación considerado, teniendo en cuenta su relación con el error detectado. Esto se realizó con la intención de observar la habilidad de los participantes para sugerir estrategias que les permitieran superar errores de acuerdo a cada criterio, así como para apreciar la evolución de esta estrategia metacognitiva durante el proceso de autoevaluación implementado.

3.8.5. Diarios de Aprendizaje

Por su parte, las respuestas de los participantes en los Diarios de aprendizaje fueron sintetizadas en cuadros según la sección del instrumento del cual provenían y analizadas en búsqueda de temas y categorías, para luego proceder al análisis de contenido.

Si bien los datos recolectados fueron descompuestos y agrupados según lo explicado anteriormente, para un análisis completo y una mejor comprensión de la realidad observada, se efectuó una triangulación de la información que permitiera encontrar relaciones y posibles explicaciones a los resultados provenientes de cada instrumento utilizado.

4. Análisis de Resultados

A través del análisis de los datos obtenidos se intentará responder a los interrogantes planteados al comienzo de este estudio, de modo de lograr los objetivos

formulados. Por ello, los resultados provenientes de los diferentes instrumentos, o secciones de estos, serán presentados en función del objetivo al que responden.

En primer lugar, y con el propósito de identificar los efectos de la autoevaluación en el desarrollo de la precisión y la fluidez expresivas, se analizarán los resultados obtenidos a través de las Apreciaciones generales y las Rúbricas que formaban parte de las Fichas de autoevaluación y evaluación. Estos datos serán observados, en un primer momento, separados por participante y por grabación (primera o segunda), y luego los datos de las Fichas de autoevaluación de los participantes estudiantes serán comparados con los de las Fichas de evaluación completadas por la docente-investigadora.

A continuación, para indagar acerca del modo en que la técnica de autoevaluación influye en la percepción y metarreflexión de los estudiantes sobre sus propios errores en la producción oral y, en un intento por conocer su impacto en el aprendizaje autónomo, se considerarán los resultados de las Fichas de superación de errores que se anexaban a las Fichas de autoevaluación y evaluación, por participante y por grabación, y luego se compararán autoevaluaciones y evaluaciones. Asimismo, se analizarán las reflexiones de los participantes estudiantes en torno al trabajo autoevaluativo y a su aprendizaje, registradas en los Diarios de aprendizaje.

Por último, con la intención de conocer las percepciones de los estudiantes respecto de la técnica de autoevaluación, se tendrán en cuenta las preguntas de los Diarios de aprendizaje enfocadas en el grado de satisfacción y percepción acerca de la utilidad de la autoevaluación realizada.

4.1. Efectos de la Autoevaluación en el Desarrollo de la Precisión y la Fluidez Expresivas

4.1.1. Apreciaciones generales

Como primer paso en la tarea de autoevaluación asignada los participantes debían reflexionar respecto de cada producción oral grabada, haciendo una apreciación

general antes de concentrarse en aspectos específicos. Luego de la lectura detallada de lo expresado por los participantes, se identificaron referencias tanto a *aspectos positivos* como *negativos*, *avances* y *aspectos a mejorar*, definiéndose de este modo las primeras categorías para el análisis. En estas apreciaciones generales, 6 de los 9 participantes pudieron identificar aspectos positivos y negativos de sus producciones en las 3 Fichas de autoevaluación A, tras las primeras grabaciones de cada situación comunicativa, así como avances y aspectos en los que debían continuar trabajando en las 3 Fichas de autoevaluación B, tras las segundas grabaciones de cada situación comunicativa. Los 3 participantes restantes no realizaron la totalidad de sus apreciaciones generales; tampoco se hallaron coincidencias en las situaciones comunicativas o en las instancias en las cuales estos no lo hicieron, por lo que se dificulta la exploración de los posibles motivos de esta ausencia de comentarios generales respecto de su producción oral. De estos 3 participantes, 2 no escribieron 1 de las 3 apreciaciones de las Fichas de autoevaluación A y, a su vez, no se hallaron apreciaciones en alguna de las 3 Fichas de autoevaluación B de estos mismos 3 participantes. La ausencia de apreciaciones generales en alguna de las Fichas de autoevaluación de estos participantes impidió el análisis de la evolución de su producción oral en la situación comunicativa involucrada manifiesta en esta sección del instrumento.

Luego de analizar los comentarios realizados por cada participante tras la primera y la segunda escucha de cada situación comunicativa, se pudo observar que 8 de los 9 participantes detectaron mejorías en al menos una de sus segundas grabaciones. 5 participantes identificaron avances en 2 situaciones comunicativas tras la implementación de la tarea de autoevaluación, 2 participantes manifestaron haber mejorado sus segundas producciones en las 3 situaciones comunicativas, y 1 participante detectó mejorías en solo 1 de ellas. En la Tabla 5 se muestran algunos comentarios que ejemplifican lo mencionado.

Tabla 5.
Comentarios indicadores de avances en las segundas grabaciones.

	Situación comunicativa 1	**Situación comunicativa 2**	**Situación comunicativa 3**
Participante 1		*Intenté sumar vocabulario y realizar más participaciones e intervenciones a la conversación.* *Pude repetir el deletreo de mi apellido y tuve dudas al hacerlo pero pude corregirlo.*	*En general, pude mejorar en pronunciación y fluidez.*
Participante 2	*Esta vez… solo fue práctica de manera oral sin mirar apuntes.*		*…corregimos nuestros errores del audio anterior.*
Participante 3	*Fluyó un poco más.* *Mejoré un poco la pronunciación.*	*Lo hicimos con un poco más de confianza, incorporé algo más al diálogo…*	*Mejoré un poco la pronunciación.*
Participante 4	*Siento que la comunicación fue más fluida…*	*En esta ocasión le puse más énfasis personal a las oraciones acompañando con la entonación y pausas.*	
Participante 5	*…incorporación de nuevas maneras de preguntar y de responder para no ser tan repetitivo…*		*Mi desempeño como huésped es impecable!*
Participante 7	*En esta ocasión no leí la conversación y se nota en la fluidez…* *Utilicé otras respuestas ante los pedidos y no me limité al OK.*		*…noto una mejoría en cuanto a la anterior.* *Pude implementar las correcciones de la docente.* *Noto un crecimiento.*
Participante 8	*Esta vez logré un diálogo más fluido.*	*Mejoré mucho la fluidez y a pronunciación a comparación del audio anterior.*	*Mejoré la pronunciación.*
Participante 9			*Agregué palabras gramaticales.*

El participante 6 no expresó haber logrado corregir o mejorar sus segundas producciones en ninguna de las 3 situaciones comunicativas.

En aquellas segundas apreciaciones en las que no se encontraron comentarios que indicaran avances, se pudieron apreciar manifestaciones de detección de iguales logros, las mismas dificultades o mayor cantidad de ellas que en las primeras producciones.

Al observar los avances detectados en las apreciaciones generales del total de los participantes en cada una de las situaciones comunicativas, se destacó la Situación comunicativa 3 como aquella en la que 7 de los 9 participantes señalaron logros positivos en sus segundas producciones. Las Situaciones comunicativas 1 y 2 presentaron mejoras en las segundas apreciaciones de 6 y 4 participantes respectivamente.

En la Tabla 6 se refleja la síntesis de los resultados obtenidos a través de las apreciaciones generales de los 9 participantes en las autoevaluaciones de ambas grabaciones de cada situación comunicativa, señalados según la categoría a la que hacían referencia.

Tabla 6.
Categorías mencionadas en apreciaciones generales de autoevaluaciones.

Participante	SC	Autoevaluación A (1era grabación)		Autoevaluación B (2da grabación)		
		Aspectos positivos	Aspectos a mejorar	Aspectos positivos	Avances	Aspectos a mejorar
1	1	C	P F	C		
	2	*	*		V	
	3		P F		P F	P
2	1	C	P	C		P F V
	2	F C V		C F V		
	3	C V		C V		
3	1		P		F P	
	2	P F		*	*	*
	3		P V		P	
4	1	*	*		F V	
	2	*	*		F	
	3		G	---	---	---
5	1		P		V	
	2	C	P V			G
	3	*	*	*	*	*
6	1	---	---	---	---	---
	2	C F				G
	3	C	F	C		F G V
7	1		F V		F V	
	2	F		F		
	3	F		F		
8	1	C			F	
	2		P F		P F	P
	3	F P			P	
9	1	---	---	C		
	2		G	---	---.	---
	3	C	V		G	

Nota: SC = Situación comunicativa; C: Comunicación; P: Pronunciación; F: Fluidez; V: Vocabulario; G: Gramática; ---: apreciación general no realizada. * apreciación no referida a la producción oral

El análisis de las apreciaciones generales también derivó en la identificación de aquellos aspectos de su producción oral que los participantes identificaron como positivos y negativos, avances y aspectos a mejorar, constituyendo nuevas categorías para el análisis de sus comentarios (*comunicación*, *pronunciación*, *fluidez*, *vocabulario* y *gramática*).

En cuanto a los aspectos destacados como positivos en todas las producciones orales analizadas, 5 participantes mencionaron repetidamente (15 veces), tanto en las primeras como en las segundas apreciaciones de cada situación comunicativa (9 y 6 veces respectivamente), el haberse podido comunicar, haciendo referencia a la claridad y comprensibilidad del mensaje, a pesar de los errores detectados. En el caso de 5 de las 6 menciones a la comunicación en las segundas grabaciones, estas coincidían con las apreciaciones que los mismos participantes habían realizado en sus primeras grabaciones, por lo que no se las considera un avance en dichas oportunidades. La mención restante corresponde a la apreciación general del participante 9, quien no realizó la apreciación general de su primera grabación y cuya elección léxica no brinda indicios de mejora en su segunda grabación, no pudiendo clasificar esta referencia a la comunicación como un avance sino como un aspecto positivo. A continuación, se incluyen algunos comentarios en los que se hallaron referencias a la comunicación:

> *nos pudimos comunicar apropiadamente* (Participante 1, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación A)
>
> *En general la conversación fue comprensible.* (Participante 1, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación B)
>
> *logramos comunicarnos bien, con claridad* (Participante 2, Situación comunicativa 2, Ficha de autoevaluación B)
>
> *Logré comunicarme, logré que me entiendan.* (Participante 5, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación A)
>
> *Logré comunicarme de manera clara.* (Participante 6, Situación comunicativa 3, Ficha de autoevaluación B)
>
> *Logro comunicarme con mi interlocutor* (Participante 9, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación B)

Otro aspecto predominante en los comentarios de 7 participantes fue el de fluidez, al que se refirieron en 16 ocasiones como una característica positiva o mejorada en su producción. En las primeras grabaciones 5 participantes destacaron la fluidez como un aspecto positivo de su producción (6 menciones), y durante las segundas apreciaciones 2 participantes volvieron a mencionarlo como una característica positiva que se mantuvo en su segunda producción de 1 y 2 situaciones comunicativas respectivamente. Además, 5 participantes hicieron referencia a avances de una grabación a otra en su fluidez en 7 apreciaciones generales, como se ejemplifica a continuación:

> *En general, pude mejorar en pronunciación y fluidez.* (Participante 1, Situación comunicativa 3)
>
> *Fluyó un poco más.* (Participante 3, Situación comunicativa 1)
>
> *Siento que la comunicación fue más fluida.* (Participante 4, Situación comunicativa 1)
>
> *… se nota en la fluidez de la charla.* (Participante 7, Situación comunicativa 1)
>
> *Mejoré mucho la fluidez y la pronunciación.* (Participante 8, Situación comunicativa 2)

También fue frecuente la referencia al vocabulario específico utilizado apropiadamente en cada situación comunicativa, que apareció mencionado por 5 participantes en un total de 8 apreciaciones. Entre ellas, 1 participante señaló al vocabulario como aspecto positivo en dos de sus primeras producciones que se mantuvo en las segundas. Adicionalmente, 4 participantes hicieron alusión al vocabulario como un avance o como un área del lenguaje que han podido desarrollar en una de sus segundas producciones evitando repeticiones innecesarias (4 menciones en las segundas apreciaciones):

> *Intenté sumar vocabulario…* (Participante 1, Situación comunicativa 2)
>
> *…y pude cambiar el diálogo original con otras opciones.* (Participante 4, Situación comunicativa 1. Con “otras opciones” se hace referencia a vocabulario específico relacionado al menú de un restaurante.)

… nuevas maneras (de responder) *para no ser tan repetitivo…* (Participante 5, Situación comunicativa 1, en referencia a expresiones de asentimiento como *Certainly, Of course, Right*)

Noto que utilicé otras respuestas… y no me limité al OK. (Participante 7, Situación comunicativa 1, en referencia a expresiones de asentimiento como *Certainly, Of course, Right*)

En cuanto a la pronunciación, 3 participantes la mencionaron en sus apreciaciones como una característica destacada de su producción oral. En las primeras autoevaluaciones, 2 participantes la indicaron como un aspecto positivo en 2 de sus grabaciones. Asimismo, los 3 participantes referidos mencionaron avances en la pronunciación en 5 de sus segundas autoevaluaciones. Además de los participantes 1 y 8, algunos de cuyos comentarios sobre los avances en pronunciación fueron incluidos en los ejemplos referidos a la fluidez, el participante 3 expresó mejorías, como se observa en el siguiente ejemplo:

Mejoré un poco la pronunciación (Participante 3, Situaciones comunicativas 1 y 3).

En lo que respecta a gramática, esta solo recibió una mención por 1 de los participantes en referencia a un aspecto de una de sus segundas producciones en la que ha logrado avances:

Agrego palabras gramaticales. (Participante 9, Situación comunicativa 3)

Por otro lado, entre los aspectos negativos/a mejorar el más frecuente entre las apreciaciones de ambas grabaciones de cada situación comunicativa fue el de la pronunciación (11 menciones totales). Fueron 5 los participantes que se refirieron a este aspecto de su producción en 8 de sus primeras apreciaciones como un área a mejorar. En las segundas apreciaciones descendió a 3 el número de participantes que señalaron la pronunciación como aspecto negativo, de los cuales 2 mantuvieron la dificultad de su

primera apreciación y 1 participante la incorporó como nueva. Los siguientes son algunos de los comentarios que ejemplifican lo expresado:

> *puedo notar errores de pronunciación* (Participante 1, Situación comunicativa 3, Ficha de autoevaluación A)
>
> *nos costó pronunciar algunas palabras* (Participante 2, Situación comunicativa 1, Fichas de autoevaluación A y B)
>
> *Hay palabras que pronuncié mal* (Participante 3, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación A)
>
> *En cuanto a mi producción oral debo mejorar la pronunciación* (Participante 5, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación A)
>
> *Debo seguir trabajando en la pronunciación.* (Participante 8, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación B)

Lo siguen a este aspecto los de fluidez (7 menciones totales) y vocabulario (6 menciones totales), principalmente en las primeras apreciaciones de cada situación comunicativa. La fluidez fue referida por 4 participantes como aspecto a mejorar en 5 de las primeras apreciaciones generales, 1 de estos mantuvo la dificultad en su segunda grabación y 1 participante la añadió como nueva. Por su parte, fueron 6 los participantes que hicieron alusión al vocabulario como área a mejorar, 4 de ellos en 4 de sus primeras grabaciones y otros 2 incorporaron en sus segundas autoevaluaciones este aspecto como una dificultad a trabajar. Se transcriben algunos de estos comentarios:

> *detenimiento en algunas palabras lo que hace que se pierda la fluidez en la conversación* (Participante 1, Situación comunicativa 3, Ficha de autoevaluación A)
>
> *hago pausas para buscar la expresión correcta y el dialogo pierde continuidad* (Participante 6, Situación comunicativa 3, Ficha de autoevaluación B)
>
> *se pierde la fluidez natural de la charla* (Participante 7, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación A)
>
> *debo… y incorporar más vocabulario.* (Participante 5, Situación comunicativa 2, Ficha de autoevaluación A)

repito respuestas (Participante 6, Situación comunicativa 3, Ficha de autoevaluación B)

Realizo repeticiones (Participante 9, Situación comunicativa 3, Ficha de autoevaluación A)

Un poco más escasas fueron las referencias a estructuras gramaticales como aspecto *negativo* de la producción oral autoevaluada (5 menciones totales). En cuanto a las primeras grabaciones, 2 participantes refirieron a la gramática como una dificultad en 2 de las apreciaciones generales, y en las segundas grabaciones otros 2 participantes la identificaron en 3 apreciaciones generales como un aspecto sobre el cual debían continuar trabajando. Resulta relevante mencionar que de todas las alusiones a la gramática, ninguna surgió en el análisis de las apreciaciones generales de ambas grabaciones de la primera Situación Comunicativa, dato sobre el cual se reflexionará posteriormente. Estos son algunos comentarios encontrados respecto a la precisión gramatical:

Me costó adaptarme al tiempo verbal utilizando "would" (Participante 4, Situación comunicativa 3, Ficha de autoevaluación A)

Dudo en como formular las preguntas. (Participante 5, Situación comunicativa 2, Ficha de autoevaluación B)

Olvido el orden de las preguntas. (Participante 6, Situación comunicativa 3, Ficha de autoevaluación B)

Al considerar los aspectos a mejorar en las primeras autoevaluaciones y los avances logrados en las segundas grabaciones, se hallaron coincidencias en 4 participantes que indicaron haber logrado mejorar aspectos antes señalados como negativos en la grabación anterior. En este sentido, se contabilizaron 4 referencias a errores corregidos en pronunciación, 3 relacionadas a fluidez y 1 respecto al vocabulario empleado. Los siguientes pares de ejemplos, algunos de los cuales ya se mencionaron anteriormente, permiten apreciar estos avances:

puedo notar errores de pronunciación y detenimiento en algunas palabras lo que hace que se pierda la fluidez en la conversación (Participante 1, Situación comunicativa 3, Ficha de autoevaluación A)

En general, pude mejorar en pronunciación y fluidez (Participante 1, Situación comunicativa 3, Ficha de autoevaluación B)

Hay palabras que pronuncié mal (Participante 3, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación A)

Mejore un poco la pronunciación. (Participante 3, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación B)

se pierde la fluidez natural de la charla (Participante 7, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación A)

se nota en la fluidez de la charla (Participante 7, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación B)

suelo repetir OK y debo practicar otras respuestas (Participante 7, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación A)

Noto que utilicé otras respuestas ante los pedidos y no me limité al OK. (Participante 7, Situación comunicativa 1, Ficha de autoevaluación B)

Debo seguir mejorando la fluidez y pronunciación. (Participante 8, Situación comunicativa 2, Ficha de autoevaluación A)

Mejoré mucho la fluidez y la pronunciación a comparación del audio anterior. (Participante 8, Situación comunicativa 2, Ficha de autoevaluación B)

Por último, se puede apreciar en la Tabla 6 que en las primeras autoevaluaciones los comentarios positivos y negativos totales, respecto a los distintos aspectos de la producción oral, son equivalentes en número (19). En las segundas autoevaluaciones, en cambio, los participantes hicieron 11 comentarios positivos y 17 referidos a avances, y el número de aspectos a mejorar descendió a 10.

4.1.2. Rúbricas Descriptivas

4.1.2.1. Valoración General.

Como primer paso para el análisis de los resultados obtenidos mediante las rúbricas, se consideraron las valoraciones generales otorgadas a cada producción oral de cada participante en cada situación comunicativa, obtenidas al promediar los niveles seleccionados para los criterios de evaluación en cada autoevaluación y evaluación respectivamente.

4.1.2.1.1. Valoración General de los Estudiantes.

Similar a lo hallado en las apreciaciones generales, de los datos observados en las rúbricas de autoevaluación se desprende que 6 de los 9 participantes reconocieron una mejoría general en todas o algunas de sus producciones orales en la segunda grabación de dicha producción, luego de haber realizado el trabajo de autoevaluación, detección de errores e identificación de estrategias de superación. La Tabla 7 sintetiza los datos hallados.

Tabla 7.
Comparación de valoraciones generales de segundas grabaciones respecto de las primeras en autoevaluaciones, por participante.

	Segundas grabaciones mejor valoradas	**Segundas grabaciones igualmente valoradas**	**Segundas grabaciones con valoración inferior**
Participante 1	SC 1, 2 y 3		
Participante 2	SC 2 y 3	SC 1	
Participante 3		SC 1, 2 y 3	
Participante 4	SC 2	SC 1	SC 3
Participante 5	SC 1	SC 3	SC 2
Participante 6			SC 1, 2 y 3
Participante 7		SC 1 y 2	SC 3
Participante 8	SC 2	SC 1	SC 3
Participante 9	SC 1	SC 3	SC 2
Total	9 grabaciones	10 grabaciones	8 grabaciones

Nota: SC = Situación comunicativa

De estos 6 participantes, 4 creyeron haber mejorado en solo una de sus producciones orales durante las segundas instancias de grabaciones, solo 1 reconoció mejoría en dos de sus producciones orales y 1 en las tres producciones realizadas durante las segundas grabaciones. 3 participantes no registraron mejoras en las rúbricas de autoevaluación de sus segundas grabaciones respecto de las primeras.

Por otro lado, 7 participantes consideraron que en al menos una de sus 3 producciones orales registradas en las segundas grabaciones de cada situación comunicativa, posteriores a la autoevaluación, mantuvieron el mismo nivel de desempeño que en las primeras grabaciones, mientras que 6 de los 9 participantes creyeron haberse desempeñado peor en alguna de las 3 producciones durante la segunda instancia de grabaciones de cada situación comunicativa.

De un total de 27 producciones orales realizadas durante la segunda instancia de grabaciones, 9 fueron calificadas como mejores en términos generales respecto de la primera grabación de la producción oral durante la misma situación comunicativa, 10 fueron consideradas iguales en cuanto al nivel de desempeño general, y 8 fueron identificadas como inferiores a las primeras versiones de dichas situaciones comunicativas antes del trabajo autoevaluativo. De este modo, se distribuyen casi equitativamente las segundas autoevaluaciones que señalaron un mayor nivel de desempeño general, como aquellas que identificaron niveles iguales o inferiores, no

apreciándose a esta altura del análisis una influencia significativa de la implementación de la autoevaluación para el desarrollo de la producción oral, según las valoraciones otorgadas por los participantes a sus propias producciones.

Si, además, se considera la evolución de la producción oral de cada participante de una situación comunicativa a otra, los resultados parecerían menos prometedores. Como se resume en la Tabla 8, el número de valoraciones generales superiores descendió en la última situación comunicativa, y al mismo tiempo se incrementó la cantidad de valoraciones generales inferiores.

Tabla 8.
Evolución de la producción oral de los participantes durante el proceso autoevaluativo según datos de Fichas de autoevaluación.

	Situación comunicativa 1	**Situación comunicativa 2**	**Situación comunicativa 3**
Valoraciones superiores	3	4	2
Valoraciones idénticas	5	2	3
Valoraciones inferiores	1	3	4

4.1.2.1.2. Valoración General de la Docente-Investigadora.

Por su parte, como se aprecia en la Tabla 9, la docente-investigadora identificó avances en los 9 participantes que formaron parte del estudio. En el caso de 7 participantes señaló progresos en la valoración general de las producciones durante las segundas grabaciones de 2 situaciones comunicativas, y en el caso de los otros 2, en 1 situación comunicativa.

Tabla 9.
Comparación de valoraciones generales de segundas grabaciones respecto de las primeras en evaluaciones por participante.

	Segundas grabaciones mejor valoradas	**Segundas grabaciones igualmente valoradas**	**Segundas grabaciones con valoración inferior**
Participante 1	SC 1 y 3	SC 2	
Participante 2	SC 2 y 3	SC 1*	
Participante 3	SC 3	SC 1 y 2	
Participante 4	SC 1 y 2		SC 3
Participante 5	SC 2	SC 1 y 3	
Participante 6	SC 1 y 3	SC 2	
Participante 7	SC 1 y 2	SC 3*	
Participante 8	SC 1 y 3	SC 2	
Participante 9	SC 1 y 3		SC 2
Total	16 grabaciones	9 grabaciones	2 grabaciones

Nota: SC = Situación comunicativa - * Grabación con valoración general A, valoración máxima posible, en Fichas de evaluación A y B.

Contrario a lo que surgió de las autoevaluaciones de los participantes estudiantes, las evaluaciones realizadas por la docente-investigadora indicaron mejorías en 16 de las 27 producciones orales de las segundas grabaciones, posteriores a las tareas autoevaluativas. Por su parte, 9 producciones mantuvieron el mismo nivel de desempeño general en sus segundas instancias, aunque 2 de ellas habían sido valoradas, previo al trabajo autoevaluativo, con el nivel A, siendo este el nivel de evaluación más alto en la rúbrica y no pudiendo señalarse una valoración mayor tras la segunda grabación. Por su parte, 2 participantes presentaron un nivel de desempeño general inferior en 1 de sus segundas grabaciones. En estos 2 últimos casos, no coinciden las situaciones comunicativas en las que los participantes obtuvieron menor valoración general en la segunda grabación, por lo que no se distinguen indicios de dificultad provocada por la complejidad en uno u otro juego de roles.

Al analizar la evolución de la producción oral de los participantes según las valoraciones de las Fichas de evaluación de una situación comunicativa a otra, y que se encuentran sintetizadas en la Tabla 10, se aprecia un leve incremento en el número de valoraciones generales superiores y un descenso en la cantidad de valoraciones idénticas a las de las primeras grabaciones hacia el final del proceso.

Tabla 10.
Evolución de la producción oral de los participantes durante el proceso autoevaluativo según datos de Fichas de evaluación.

	Situación comunicativa 1	**Situación comunicativa 2**	**Situación comunicativa 3**
Valoraciones superiores	5	2	6
Valoraciones idénticas	4	6	2
Valoraciones inferiores	0	1	1

A diferencia de las valoraciones realizadas por los participantes estudiantes, los resultados de las evaluaciones realizadas por la docente-investigadora respecto del desempeño general en la producción oral marcan una clara diferencia en favor de la implementación de la autoevaluación para su desarrollo. Posteriormente se intentarán comprender las diferencias resultantes de la comparación entre las autoevaluaciones y las evaluaciones, con el fin de lograr una mejor interpretación de la realidad estudiada.

4.1.2.2. Valoración por Criterios de Evaluación.

A continuación, se analizó la evolución de cada aspecto de la producción oral considerados en las rúbricas, observando los niveles atribuidos a cada criterio de evaluación en las primeras y segundas grabaciones de cada situación comunicativa, tanto en las autoevaluaciones como en las evaluaciones.

4.1.2.2.1. Valoración por Criterios de Evaluación de los Estudiantes.

Al observar las valoraciones otorgadas por los participantes a cada criterio de evaluación de su propia producción en las 3 Situaciones comunicativas, se aprecia que 6 de ellos reconocieron haber mejorado su pronunciación, fluidez y precisión gramatical en las segundas autoevaluaciones, y 7 notaron avances en la precisión y adecuación léxica de sus segundas grabaciones. La Tabla 11 permite visualizar los resultados de las valoraciones otorgadas a cada criterio de evaluación durante la segunda instancia de autoevaluaciones en comparación con las primeras.

Tabla 11.
Comparación de valoraciones por criterios de evaluación, por estudiante y situación comunicativa, en autoevaluaciones.

Participante	Criterio	2das grabaciones mejor valoradas	2das grabaciones igualmente valoradas	2das grabaciones con valoración inferior
Participante 1	**P**	SC 2	SC 1 y 3	---
	F	SC 1, 2 y 3	---	---
	PL	SC 1	SC 2 y 3	---
	PG	SC 2 y 3	SC 1	---
Participante 2	**P**	---	SC 1, 2 y 3	---
	F	SC 2 y 3	SC 1	---
	PL	---	SC 2 y 3	SC 1
	PG	SC 1 y 2	SC 3	---
Participante 3	**P**	SC 1 y 3	SC 2	---
	F	---	SC 3	SC 1 y 2
	PL	SC 2	SC 1 y 3	---
	PG	---	SC 1, 2 y 3	---
Participante 4	**P**	SC 2	SC 1	SC 3
	F	SC 1	SC 2	SC 3
	PL	SC 2	---	SC 1 y 3
	PG	SC 1	SC 3	SC 2
Participante 5	**P**	SC 1	SC 2 y 3	---
	F	SC 1	SC 3	SC 2
	PL	SC 1	SC 3	SC 2
	PG	SC 3	SC 1	SC 2
Participante 6	**P**	---	SC 2 y 3	SC 1
	F	---	SC 2 y 3	SC 1
	PL	---	SC 1	SC 2 y 3
	PG	---	SC 1 y 3	SC 2
Participante 7	**P**	---	SC 1, 2 y 3	---
	F	---	SC 1 y 2	SC 3
	PL	SC 2 y 3	SC 1	---
	PG	SC 1	SC 2	SC 3
Participante 8	**P**	SC 1	SC 2 y 3	---
	F	SC 2	SC 1 y 3	---
	PL	SC 2	SC 1	SC 3
	PG	---	SC 1, 2 y 3	---
Participante 9	**P**	SC 1	SC 2 y 3	---
	F	SC 1	SC 2 y 3	---
	PL	SC 1 y 3	SC 2	---
	PG	SC 1 y 2	SC 3	---
Total	**P**	7 grabaciones	18 grabaciones	2 grabaciones
	F	9 grabaciones	12 grabaciones	6 grabaciones
	PL	9 grabaciones	11 grabaciones	7 grabaciones
	PG	9 grabaciones	14 grabaciones	4 grabaciones

Nota: SC = Situación comunicativa; P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical.

En cuanto al primer criterio de evaluación, la pronunciación, los niveles seleccionados por los participantes en las segundas autoevaluaciones de su producción oral en cada situación comunicativa indican que si bien 6 de los 9 participantes reconocieron haber mejorado su pronunciación en al menos una de sus segundas producciones luego del trabajo de autoevaluación, no detectaron mejorías sustanciales en su pronunciación en la mayoría de sus producciones orales. De las 27 grabaciones realizadas luego de la autoevaluación de sus primeras producciones, 18 mantuvieron el mismo nivel de pronunciación que en la primera grabación, solo 7 obtuvieron una valoración superior, y a 2 les fueron asignadas un nivel inferior en cuanto al criterio de evaluación mencionado.

Similar situación ocurrió con la fluidez y la precisión gramatical, criterios para los cuales se mantuvo la tendencia a autoevaluarlos con los mismos niveles tanto en las primeras como en las segundas producciones orales de cada situación comunicativa consideradas para este estudio. De las 27 autoevaluaciones realizadas durante la segunda instancia de grabaciones, 12 recibieron la misma valoración que en la primera autoevaluación en cuanto al criterio de fluidez y 14 equivalencias fueron encontradas respecto de la precisión gramatical. Es necesario mencionar, sin embargo, que 2 de estas autoevaluaciones habían sido previamente valoradas con el nivel máximo de evaluación, el nivel A, en cuanto al criterio de fluidez en las primeras grabaciones, y 1 presentaba igual situación con respecto al criterio de precisión gramatical, razón por la cual no hubiese sido posible observar un aumento en el nivel valorativo.

Por otro lado, respecto de estos mismos criterios, fluidez y precisión gramatical, en las segundas autoevaluaciones aumentó la cantidad de valoraciones mayores (9 en ambos casos) y al mismo tiempo se suman valoraciones menores (6 y 4 respectivamente).

En cuanto a la precisión y adecuación léxica, los niveles seleccionados para describir este criterio en las segundas autoevaluaciones de la producción oral en cada situación comunicativa se distribuyen de manera equitativa, habiendo resultado 9 producciones valoradas con un nivel de evaluación mayor, 10 igualmente valoradas y 8 con un nivel valorativo menor, en correspondencia con lo anticipado en las apreciaciones generales donde el uso de vocabulario apropiado y específico era mencionado tanto entre los aspectos positivos reconocidos en las producciones orales

propias, como entre los aspectos a mejorar, y entre los avances detectados en las segundas grabaciones. Sin embargo, en comparación con otros criterios de evaluación, la precisión y adecuación léxica fue el que recibió mayor número de valoraciones que indican haber empeorado tras la primera autoevaluación realizada.

Similar a como ocurrió con las valoraciones generales y tal como se observa en la Tabla 12, al examinar la evolución de cada aspecto de la producción oral de cada participante, las autoevaluaciones mostraron un descenso marcado en la cantidad de valoraciones mayores asignadas a cada criterio en las segundas grabaciones de la última situación comunicativa, un incremento considerable en el número de segundas producciones que mantuvieron el mismo nivel en cada criterio de la rúbrica, y en menor medida un aumento de las valoraciones inferiores asignadas a segundas producciones por cada criterio.

Tabla 12.
Evolución de cada criterio de la producción oral de los participantes durante el proceso autoevaluativo según datos de Fichas de autoevaluación.

	Criterio	**Situación comunicativa 1**	**Situación comunicativa 2**	**Situación comunicativa 3**
2das grabaciones mejor valoradas	**P**	4	2	1
	F	4	3	2
	PL	3	4	2
	PG	4	3	2
Total		15	12	7
2das grabaciones igualmente valoradas	**P**	4	7	7
	F	3	4	5
	PL	4	2	4
	PG	5	3	6
Total		16	16	22
2das grabaciones con valoración inferior	**P**	1	0	1
	F	2	2	2
	PL	2	3	3
	PG	0	3	1
Total		5	8	7

Nota: P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical.

4.1.2.2.2. Valoración por Criterios de Evaluación de la Docente-Investigadora.

Si se observan estos cuatro criterios en las evaluaciones realizadas por la docente-investigadora, se aprecia la misma tendencia manifestada por los estudiantes a mantener el nivel de producción en ambas grabaciones, previa y posterior a la tarea de autoevaluación, de cada situación comunicativa, tal como muestra la Tabla 13.

Tabla 13.
Comparación de valoraciones por criterio de segundas grabaciones respecto de las primeras en evaluaciones.

	Pronunciación	**Fluidez**	**Precisión y adecuación léxica**	**Precisión gramatical**
Valoraciones superiores	12	10	4	11
Valoraciones idénticas	12 *2 valoraciones nivel A	15 *1 valoración nivel A	18 *12 valoraciones nivel A	16 *2 valoraciones nivel A
Valoraciones inferiores	3	2	5	0

Sin embargo, si se consideran los criterios donde se ha valorado a la producción oral con el nivel A, y en cuyos casos no existe la posibilidad de evaluarlos con un nivel superior, la percepción sobre los beneficios de la implementación de la autoevaluación es algo más positiva que la derivada de las rúbricas de los participantes estudiantes. Es decir, al contabilizar por separado las autoevaluaciones en las cuales las valoraciones asignadas a los criterios se han mantenido en el nivel A tanto en las primeras como en las segundas grabaciones, desciende el número de autoevaluaciones de criterios que se han mantenido sin avances en las segundas grabaciones, en particular en el criterio de precisión y adecuación léxica.

Contrario a lo observado en las autoevaluaciones, es el criterio de pronunciación el que presentó mayor número de valoraciones (12) más elevadas en las segundas producciones, posteriores al trabajo de autoevaluación realizado por los participantes.

En cuanto a la precisión y adecuación léxica, la docente-investigadora señaló avances solo en 4 producciones posteriores a la tarea de autoeavaluación respecto de las

primeras. Sin embargo, es este mismo criterio el que presentó mayor número de evaluaciones de nivel A en las primeras producciones orales y que se mantuvieron en las segundas, no pudiendo determinarse mayores avances de nivel en dicho criterio. En contraposición, y al igual que en las autoevaluaciones de los participantes estudiantes, es en este criterio donde se distinguió mayor cantidad de segundas producciones con un nivel inferior con respecto a las producciones previas.

En lo que respecta a la evolución de cada criterio de una situación comunicativa a otra, las evaluaciones de la producción de cada participante volvieron a señalar una leve tendencia a mejorar tras el proceso de autoevaluación realizado, tal como puede apreciarse en la Tabla 14.

Tabla 14.
Evolución de cada criterio de la producción oral de los participantes durante el proceso autoevaluativo según datos de Fichas de evaluación.

	Criterio	**Situación comunicativa 1**	**Situación comunicativa 2**	**Situación comunicativa 3**
2das grabaciones mejor valoradas	**P**	3	4	5
	F	3	3	4
	PL	2	1	1
	PG	4	3	4
Total		12	11	14
2das grabaciones igualmente valoradas	**P**	6 (*1)	4	2 (*1)
	F	5	6	4 (*1)
	PL	5 (*2)	6 (*4)	7 (*6)
	PG	5 (*1)	6	5 (*1)
Total		21	22	18
2das grabaciones con valoración inferior	**P**	0	1	2
	F	1	0	1
	PL	2	2	1
	PG	0	0	0
Total		3	3	4

Nota: P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical. *N: cantidad de valoraciones nivel A que se mantuvieron de primeras a segundas grabaciones

4.1.3. Nivel de Coincidencia entre Autoevaluaciones y Evaluaciones

Tras el análisis de los resultados de las rúbricas en autoevaluaciones y evaluaciones, se compararon los datos hallados en ambos instrumentos, considerando la totalidad de las grabaciones recolectadas durante el proceso, 54 producciones totales de las cuales 27 se corresponden a las primeras grabaciones y 27 a las segundas.

4.1.3.1. Valoración General.

En cuanto a la valoración general de la producción oral, tanto en las autoevaluaciones y evaluaciones de las primeras producciones como de aquellas grabadas en la segunda instancia, se apreció un porcentaje inferior al 50% de coincidencias en cuanto a los niveles de evaluación promedio de los niveles asignados a los criterios de evaluación en cada situación comunicativa. Como indican los totales en la Tabla 15, 19 producciones fueron valoradas de igual manera por los estudiantes y la docente-investigadora. La mitad de las producciones (27) fueron autoevaluadas por los participantes estudiantes con una valoración inferior a la asignada por la docente-investigadora en las evaluaciones, y 8 producciones fueron valoradas con un nivel de evaluación superior al seleccionado por la docente-investigadora.

Tabla 15.
Comparaciones de valoraciones generales entre autoevaluaciones y evaluaciones.

	Instancia de evaluación	**Situación comunicativa 1**	**Situación comunicativa 2**	**Situación comunicativa 3**	**Total**	
Producciones igualmente valoradas	**1era**	2	4	6	12	19
	2da	1	3	3	7	
Producciones con valoraciones inferiores en autoevaluaciones	**1era**	6	2	2	10	27
	2da	7	4	6	17	
Producciones con valoraciones superiores en autoevaluaciones	**1era**	1	3	1	5	8
	2da	1	2	-	3	

El análisis de los datos reflejados en la tabla indica que se dio un incremento progresivo del número de coincidencias entre autoevaluaciones y evaluaciones generales en la progresión de una situación comunicativa a otra, predominando estas en las evaluaciones de las primeras grabaciones de cada situación comunicativa, previo a que los participantes recibieran la devolución de la docente-investigadora.

4.1.3.2. Valoración por Criterios de Evaluación.

Al considerar cada criterio por separado, se apreciaron mayores coincidencias entre autoevaluaciones y evaluaciones en cuanto a la valoración de la pronunciación (33), seguida de la valoración de la fluidez (28) tal como muestra la Tabla 16. Sin embargo, al igual que en la valoración general de la producción oral, es notable la cantidad de producciones que han sido autoevaluadas con niveles inferiores a los asignados por la docente-investigadora en todos los criterios de evaluación, en particular el de precisión y adecuación léxica (32), seguido por el de precisión gramatical (22).

Tabla 16.
Comparaciones de valoraciones por criterio entre autoevaluaciones y evaluaciones.

Criterios	SC	Instancia de evaluación	Producciones igualmente valoradas		Producciones con valoraciones inferiores en autoevaluaciones		Producciones con valoraciones superiores en autoevaluaciones	
			Por instancia	Total	Por instancia	Total	Por instancia	Total
P	1	1era	5	9	4	8	-	1
		2da	4		4		1	
	2	1era	7	13	1	3	1	2
		2da	6		2		1	
	3	1era	6	11	2	6	1	1
		2da	5		4		-	
	Total		33		17		4	
F	1	1era	4	7	3	6	2	5
		2da	3		3		3	
	2	1era	5	9	1	3	3	6
		2da	4		2		3	
	3	1era	7	12	1	4	1	2
		2da	5		3		1	
	Total		28		13		13	

PL	**1**	**1era**	4	7	5	11	-	-
		2da	3		6		-	
	2	**1era**	2	5	5	9	2	4
		2da	3		4		2	
	3	**1era**	2	5	6	12	1	1
		2da	3		6		-	
	Total		17		32		5	
PG	**1**	**1era**	5	9	4	8	-	1
		2da	4		4		1	
	2	**1era**	6	7	2	7	1	4
		2da	1		5		3	
	3	**1era**	3	7	3	7	3	4
		2da	4		4		1	
	Total		23		22		9	

Nota: SC = Situación comunicativa; P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical; G: valoración promedio general.

El criterio en el que mayor discrepancia se encontró es el de la fluidez, ya que si bien la mitad de las producciones fueron evaluadas y autoevaluadas de manera similar respecto de este criterio, a diferencia de los otros criterios en los cuales los estudiantes tienden a autoevaluar su propia producción con niveles inferiores a los otorgados por la docente, en la fluidez se encontraron tanto valoraciones superiores como inferiores (13) en comparación con las de la evaluación de la docente-investigadora.

Al comparar las valoraciones de los participantes estudiantes y la docente-investigadora en la progresión de una situación comunicativa a otra, solo los criterios de pronunciación y fluidez mostraron un incremento de las coincidencias hacia el final del proceso, y al igual que con la valoración general de las producciones, se apreció una tendencia a registrarse mayor cantidad de coincidencias en las evaluaciones de las primeras grabaciones de cada situación comunicativa.

Habiendo encontrado tanta disimilitud entre las autoevaluaciones de los estudiantes y las evaluaciones docentes, y con el fin de lograr una mejor interpretación de la información cuantitativa obtenida, se requiere analizar dicha información en conjunto con los datos recolectados a través de las fichas de superación de errores, así como por medio de los diarios de aprendizaje, de modo de lograr una mejor interpretación de los resultados.

4.2. Influencia de la Autoevaluación en la Percepción y Metarreflexión de los Estudiantes sobre sus Propios Errores en la Producción Oral y su Impacto en el Aprendizaje Autónomo

4.2.4. Ficha de Superación de Errores

Mediante el análisis de los datos aportados por las fichas de superación de errores se observó la detección de estos en las fichas de autoevaluación y evaluación A de acuerdo a la tipología propuesta en la sección 3.8, y se examinó la selección de estrategias de superación propuestas y los avances y aspectos a mejorar en las fichas de autoevaluación y evaluación B.

4.2.4.1. Detección de Errores en Autoevaluaciones A.

Como se observa en la Tabla 17, en las primeras autoevaluaciones realizadas por los 9 participantes en la Situación comunicativa 1 predominaban los errores clasificados como *generales/imprecisos* (los que no estaban claramente señalados, ejemplificados o estaban expresados en término muy generales), *equivalentes a descriptores del nivel* (los que repetían frases del nivel de evaluación elegido) o *nulos* (cuando ningún error o avance había sido identificado o explicitado), y a medida que se avanzó de una situación comunicativa a otra, éstos disminuyeron y comenzaron a aumentar los errores *concretos* (aquellos errores y avances que fueron claramente descriptos o ejemplificados con transcripciones de sus producciones orales) identificados por los participantes estudiantes.

Tabla 17.
Errores detectados en autoevaluaciones A por criterio y situación comunicativa.

Criterio	Tipo de errores	Situación comunicativa 1	Situación comunicativa 2	Situación comunicativa 3	Total
P	*Concretos*	6	8	15	29
	Generales/Imprecisos	3	4	-	7
	Equivalentes a descriptores del nivel	2	-	-	2
	Nulos	-	1	-	1
	Total	11	13	15	39
F	*Concretos*	1	6	7	14
	Generales/Imprecisos	1	3	3	7
	Equivalentes a descriptores del nivel	2	-	-	2
	Nulos	4	2	1	7
	Total	8	11	11	30
PL	*Concretos*	-	1	-	1
	Generales/Imprecisos	2	4	2	8
	Equivalentes a descriptores del nivel	2	-	-	2
	Nulos	3	3	6	12
	Total	7	8	8	23
PG	*Concretos*	-	1	3	4
	Generales/Imprecisos	3	4	3	10
	Equivalentes a descriptores del nivel	2	-	-	2
	Nulos	4	3	2	9
	Total	9	8	8	25

Nota: P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical.

Aunque el número de errores totales por criterio se mantuvo bastante parejo en las tres situaciones comunicativas con una diferencia no mayor a 4 errores, en la totalidad de errores detectados por cada situación comunicativa, la tercera se destaca como aquella en la que los participantes identificaron mayor cantidad de errores (42), seguida por la Situación comunicativa 2 con 40 errores detectados, y 35 en la Situación comunicativa 1.

Otra característica clara es la diferencia en cantidad de errores concretos detectados por criterio de evaluación, siendo las áreas de pronunciación y fluidez aquellas en las que los participantes distinguieron mayores errores. A continuación se

incluyen, a modo de ejemplo, en la Tabla 18 algunos errores de cada tipo y según el criterio.

Tabla 18.

Ejemplos de errores por criterio y tipo.

P	**Concretos** *Details. Expiry date. My pleasure*. (Participante 1 SC3) *Mal pronunciación de un par de palabras como el WOULD y el WHIT* (with). (Participante 2 SC 1) *under*. (Participante 3 SC2) *Are you ready to order*. (Participante 4 SC1) *I'd like*. (Participante 5 SC3) *Can I Help You*. (Participante 6 SC3) *r (in room)*. (Participante 7 SC3) *Certainly. enjoy. Pay Bay* (by). (Participante 8 SC2) *expiry date. (*Participante 9 SC3) **Generales/Imprecisos** *Dificultad en la pronunciación de algunas frases.* (Participante 1 SC1) *Pronunciación mala. Mensaje comprensible gracias al contexto.* (Participante 8 SC1) *Dificultad en ciertos sonidos*. (Participante 6 SC2) **Equivalentes a descriptores del nivel** *D*. (Participante 3 SC1) *B. (*Participante 6 SC1)
F	**Concretos** *Realicé 3 breves pausas para decir palabras adecuadas a la comunicación.* (Participante 2 SC2) *Lento en números.* (Participante 3 SC2) *Me costó al inicio usar el "would" para realizar la reserva*. (Participante 4 SC3) *Dudas al iniciar la oraciones. X ej. It's…/ By…/ My…* (Participante 5 SC3) *How many nights is that for?* (Participante 6 SC3) *What time is breakfast?* (Participante 8 SC2) *Ohh (repito mucho)* (Utilizado durante las pausas) (Participante 9 SC3) **Generales/Imprecisos** *Perdí continuidad al buscar las frases*. (Participante 1 SC1) *Al tratar de resumir oraciones, dudo en utilizar palabras*. (Participante 5 SC2) *Hago pausas para buscar la palabra apropiada*. (Participante 6 SC2) **Equivalentes a descriptores del nivel** *C*. (Participante 3 SC1) *B*. (Participante 6 SC1)
PL	**Concretos** *Repetición de MADAM.* (Participante 2 SC2) **Generales/Imprecisos** *Hago muchas repeticiones.* (Participante 8 SC1)

	Repetición. (Participante 9 SC2) **Equivalentes a descriptores del nivel** *C*. (Participante 3 SC1) *B*. (Participante 6 SC1)
PG	**Concretos** *"would like be a reservation"* (Participante 4 SC3) *is correct?* (Participante 7 SC2) *I have reservation.* (Participante 8 SC2) **Generales/Imprecisos** *tiempos verbales*. (Participante 4 SC1) *Al intentar resumir o simplificar preguntas, respuestas y/o oraciones me complico solo.* (Participante 5 SC2) *Cometo errores en el orden*. (Participante 6 SC2) **Equivalentes a descriptores del nivel** *D*. (Participante 3 SC1) *C*. (Participante 6 SC1)

Nota: SC: Situación comunicativa; P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical.

Como se puede apreciar en la Tabla 19, los datos indican no solo el aumento progresivo de errores concretos totales detectados en cada situación comunicativa consecutiva en cada criterio de evaluación de la rúbrica, sino también un número mayor de participantes que identificaron errores concretos a medida que avanzaban en las tareas del trabajo autoevaluativo. Esta tendencia se repitió en el caso de cada criterio de evaluación utilizado para evaluar la producción oral, a excepción del criterio de precisión y adecuación léxica, donde la detección de errores concretos fue casi nula en las tres situaciones comunicativas.

Tabla 19.
Errores concretos detectados en autoevaluaciones A por criterio y situación comunicativa.

Participante	Criterio	Situación comunicativa 1	Situación comunicativa 2	Situación comunicativa 3
1	P			3
	F			
	PL			
	PG			
2	P	2	3	5
	F	0	3	
	PL	0	1	
	PG			0
3	P		1	1
	F		1	
	PL			
	PG			
4	P	1	1	0
	F		0	2
	PL			0
	PG		0	2
5	P	1		1
	F			3
	PL		0	
	PG			
6	P			1
	F			
	PL			
	PG			
7	P	2		1
	F			0
	PL			
	PG		1	0
8	P		3	2
	F	1	2	1
	PL			
	PG			1
9	P			1
	F			1
	PL			
	PG			

Nota: P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical; 0: cuando el nivel seleccionado para valorar el criterio fue A, la valoración máxima posible.

Si se comparan estos resultados con los obtenidos mediante las Fichas de evaluación realizadas por la docente-investigadora, se pueden distinguir algunas

similitudes y diferencias. Por un lado, al igual que en las autoevaluaciones de los participantes estudiantes, la docente-investigadora señaló mayor cantidad de errores totales en la Situación comunicativa 3 (82), aunque este paralelismo no se repitió en las dos primeras situaciones comunicativas, siendo la Situación comunicativa 2 aquella en la que la docente identificó menor número de errores totales (46).

Asimismo, tanto participantes estudiantes como docente-investigadora señalan mayor número de errores totales en el criterio de Pronunciación (66 en Fichas de evaluación), seguido por el de Fluidez (50), y una cantidad significativamente menor de estos en el criterio de Precisión y adecuación léxica (13). Sin embargo, el número de errores detectados por la docente-investigadora en el criterio de Precisión gramatical (49) casi iguala a los hallados con respecto a la Fluidez, distando en gran medida de los errores identificados por los participantes estudiantes.

4.2.4.2. Estrategias de Superación Propuestas en Autoevaluaciones A.

Además de la detección de errores, en las autoevaluaciones de sus primeras grabaciones de cada situación comunicativa, los participantes debían reflexionar y proponer estrategias que les permitieran corregir los errores identificados. Al analizar dicha sección, se advirtió dificultad en gran parte del grupo de participantes estudiantes para encontrar estrategias específicas para trabajar sobre los errores señalados, indistintamente del criterio de evaluación que se analice. En la Tabla 20 se registran las instancias en las que cada participante propuso estrategias para superar los errores detectados en cada criterio y en cada situación comunicativa.

Tabla 20.
Cantidad de estrategias de superación propuestas por criterio y situación comunicativa.

Participante	Criterio	Situación comunicativa 1	Situación comunicativa 2	Situación comunicativa 3	Total
1	**P**	2	1	2	5
	F	2			2
	PL	2			2
	PG	2			2
	Total	8	1	2	11

2	**P**	1	1		2
	F		1		1
	PL		1		1
	PG	1			1
	Total	2	3	0	5
3	**P**	1	2	1	4
	F	1	1	1	3
	PL	1	1	1	3
	PG	1		1	2
	Total	4	4	4	12
4	**P**	1	1		2
	F				0
	PL				0
	PG				0
	Total	1	1	0	2
5	**P**	3	3	1	7
	F	3	3	1	7
	PL	2	3	1	6
	PG		3		3
	Total	8	12	3	23
6	**P**		1		1
	F				0
	PL				0
	PG				0
	Total	0	1	0	1
7	**P**	1			1
	F	1			1
	PL				0
	PG		1		1
	Total	2	1	0	3
8	**P**	2	2	1	5
	F	1	1	1	3
	PL		1		1
	PG		1		1
	Total	3	5	2	10
9	**P**	1			1
	F				0
	PL				0
	PG				0
	Total	1	0	0	1

Nota: P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical.

Como se puede apreciar en la Tabla 20, 4 participantes propusieron estrategias entre 1 y 3 ocasiones a lo largo de todo el proceso autoevaluativo, 2 participantes lo hicieron entre 5 y 6 oportunidades, y 3 sugirieron alguna estrategia para la mayoría de los criterios de evaluación de la producción oral propia.

Para el caso de los participantes 6 y 9, algunas de sus propuestas no fueron contabilizadas (4 y 2 respectivamente) por no representar una estrategia para superar errores, por ser una descripción del error, o por no referirse a la producción oral. Estas se detallan a continuación:

Conversación más fluida. (Participante 6, Situación comunicativa 2, Fluidez)

Respuestas sencillas y claras. (Participante 6, Situación comunicativa 2, Precisión gramatical)

Error persistente: hacer pausas. (Participante 6, Situación comunicativa 3, Fluidez)

El diálogo pierde continuidad. (Participante 6, Situación comunicativa 3, Precisión gramatical)

Realizar diálogos largos. (Participante 9, Situación comunicativa 2, Pronunciación)

Dudas (tratar de entender la pregunta). (Participante 9, Situación comunicativa 2, Precisión y adecuación léxica)

Por otro lado, se apreció mayor número de estrategias propuestas en las autoevaluaciones de la primera grabación de las Situaciones comunicativas 1 y 2 (29 y 28 respectivamente), y la cantidad descendió abruptamente en la Situación comunicativa 3 (11).

De las 68 estrategias totales contabilizadas, 32 propuestas de 8 participantes se refirieron, a través de diferentes expresiones y de manera general o imprecisa, a la *práctica* (*Práctica, Practicar, Práctica oral, Más práctica, Ejercitar*) sin especificar qué practicarían específicamente, el modo en que lo harían, o el recurso que utilizarían. Otras 5 sugerencias mencionaban la *práctica* de una manera más precisa.

Practicar en diferentes situaciones y roles. (Participante 1, Situación comunicativa 1, Precisión y adecuación léxica)

Practicar con diferentes personas. y *Practicar diferentes conversaciones*. (Participante 1, Situación comunicativa 1, Precisión gramatical)

*Practicar pronunciación. (*Participante 4, Situación comunicativa 1, Pronunciación)

practica (is it correct? / is that correct?) (Participante 7, Situación Comunicativa 2, Precisión Gramatical)

Otras estrategias mencionadas repetidamente por el Participante 5, indiferentemente del criterio evaluado, fueron *escuchar audios* (6 veces), *lectura* (4 veces) y *ver videos* (2 veces). El participante 8 también sugirió *escuchar audios* y *escuchar canciones en inglés* como estrategia para mejorar su pronunciación. A continuación se mencionan otros ejemplos de las estrategias propuestas en las fichas de superación de errores.

Escuchar a la profesora. Consultando ¿cómo se pronuncia? (Participante 1, Pronunciación)

Repetir varias veces la conversación. (Participante 1, Fluidez)

Leer varias conversaciones para obtener posibles respuestas en futuras conversaciones. (Participante 1, Precisión y adecuación léxica)

Repetición de las mismas (palabras). (Participante 1, Pronunciación)

Repasar vocabulario. (Participante 2, Pronunciación)

Repasar más las preguntas. (Participante 2, Fluidez)

Usar sinónimos. (Participante 2, Precisión y adecuación léxica)

Implementar vocabulario nuevo. (Participante 3, Precisión y adecuación léxica)

Ampliar vocabulario. (Participante 3, Pronunciación)

Ser más clara. (Participante 4, Pronunciación)

Prestar atención al decirlo. (Participante 4, Pronunciación)

Encontrar las respuestas correctas a las preguntas. (Participante 5, Precisión y adecuación léxica)

Apropiarme del vocabulario (hice una lista con el vocabulario utilizado en clases). (Participante 8, Fluidez)

Apropiarme de vocabulario nuevo. (Participante 8, Precisión y adecuación léxica)

Tratar de ir palabra por palabra. (Participante 9, Pronunciación)

4.2.4.3. Detección de Avances y Aspectos a Mejorar en Segundas Grabaciones.

4.2.4.3.1. Avances y Aspectos a Mejorar Detectados por los Estudiantes.

Del análisis de los *avances* detectados en las autoevaluaciones realizadas por los participantes estudiantes sobre la segunda grabación de su producción oral en cada una de las situaciones comunicativas surgen los datos representados en la Tabla 21.

Tabla 21.
Avances detectados en autoevaluaciones B por criterio y situación comunicativa.

Participante	Criterio	Situación comunicativa 1	Situación comunicativa 2	Situación comunicativa 3
1	P	1 concreto	1 general/impreciso	2 concretos
	F	1 concreto	1 general/impreciso	1 general/impreciso
	PL	1 concreto	1 general/impreciso	1 general/impreciso
	PG	1 concreto	1 general/impreciso	1 general/impreciso
2	P		2 concretos	2 concretos
	F			
	PL			
	PG			
3	P			1 concreto
	F			
	PL			
	PG			
4	P	1 concreto		
	F		1 general/impreciso	
	PL		1 general/impreciso	
	PG	1 concreto		
5	P	1 concreto	2 concretos	1 concreto
	F	1 general/impreciso		
	PL		1 concreto	
	PG			
6	P	1 general/impreciso		
	F	1 general/impreciso		1 concreto
	PL		1 general/impreciso	
	PG			
7	P		1 concreto	1 concreto

	F	1 general/impreciso	2 concretos	
	PL	1 concreto	1 concreto	1 concreto
	PG	1 general/impreciso	1 concreto	2 concretos
8	P		1 concreto	2 concretos
	F			
	PL			
	PG			1 concreto
9	P	1 concreto	1 general/impreciso	
	F		1 general/impreciso	
	PL		1 general/impreciso	
	PG		1 general/impreciso	1 concreto

Nota: P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical.

Las detecciones de avances se manifestaron a través de la referencia directa al error señalado en sus autoevaluaciones y las evaluaciones de la docente-investigadora de las primeras grabaciones, y a través de elecciones de verbos y adjetivos que indicaban logros positivos tales come *mejorar, poder, elaborar, lograr, mejor, clara, apropiada*. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Puedo retomar mi discurso luego de una pausa. (Participante 1, Situación comunicativa 2, Fluidez)

Elaboré respuestas apropiadas. (Participante 1, Situación comunicativa 2, Precisión gramatical)

Mejoré un poco la pronunciación. (Participante 3, Situación comunicativa 1, Pronunciación)

Pronuncio mejor y en los lugares correctos "would". (Participante 4, Situación comunicativa 1, Pronunciación)

Mejorando when is <u>it</u> for? (Participante 9, Situación comunicativa 3, Precisión gramatical)

De estos avances, 22 corresponden al criterio de pronunciación (19 concretos y 3 generales/imprecisos), 11 al de precisión gramatical (7 concretos y 4

generales/imprecisos), 11 al de fluidez (4 concretos y 7 generales/imprecisos) y 10 al de precisión y adecuación léxica (5 concretos y 5 generales/imprecisos).

Al observar la evolución de una situación comunicativa a otra, se pudo observar que mayor número de participantes lograron identificar más cantidad de avances *concretos* en el criterio de pronunciación hacia el final del proceso, y en menor medida también lo lograron hacer en la Situación comunicativa 3 en cuanto a la precisión gramatical. Tanto los avances en la fluidez como los de precisión y adecuación léxica se mantuvieron similares en las 3 situaciones comunicativas.

En consonancia con las autoevaluaciones de los participantes estudiantes, la docente-investigadora también señaló más cantidad de avances totales en el criterio de pronunciación (34), y menor cantidad de ellos en cuanto a la precisión y adecuación léxica (5). Sin embargo, son también numerosos los avances detectados en los criterios de fluidez (27) y precisión gramatical (23), difiriendo con lo hallado en las autoevaluaciones de los participantes estudiantes.

4.2.4.3.2. Aspectos a Mejorar Detectados por los Estudiantes

De la observación de esta sección de la ficha de autoevaluación surgió que entre los aspectos a mejorar los participantes mencionaron principalmente errores, tanto persistentes como nuevos en la segunda grabación, como se observa en los siguientes ejemplos:

> *Otra vez tuve duda al deletrear mi apellido.* (Participante 1, Situación comunicativa 2, Pronunciación)
>
> *No dudar tanto al seguir con la conversación.* (Participante 4, Situación comunicativa 1, Fluidez)
>
> *september* (Participante 8, Situación comunicativa 3, Precisión y adecuación léxica)
>
> *from fifth TO seven* (Participante 4, Situación comunicativa 3, Precisión gramatical)

La Tabla 22 sintetiza los resultados hallados respecto a los *aspectos a mejorar* o *errores* detectados por los participantes.

Tabla 22.
Aspectos a mejorar por criterio y situación comunicativa.

Criterio	Situación comunicativa 1	Situación comunicativa 2	Situación comunicativa 3	Total
P	7 concretos 1 general/ impreciso	3 concretos 1 general/ impreciso	8 concretos	18 concretos 2 generales/ imprecisos
F	2 concretos 1 general/ impreciso	1 concreto 2 generales/ imprecisos	3 concretos	6 concretos 3 generales/ imprecisos
PL	2 concretos		6 concretos	8 concretos
PG	1 general/ impreciso	1 concreto 1 general/ impreciso	1 concreto 1 general/ impreciso	2 concretos 3 generales/ imprecisos
Total	11 concretos 3 generales/ imprecisos	5 concretos 4 generales/ imprecisos	18 concretos 1 general/ impreciso	34 concretos 8 generales/ imprecisos

Nota: P: Pronunciación; F: Fluidez; PL: Precisión y adecuación léxica; PG: Precisión gramatical.

En esta oportunidad, y al igual que en las autoevaluaciones de las primeras grabaciones, continuó el predominio de los aspectos a mejorar o errores concretos detectados en la situación comunicativa 3. Asimismo, se repitió la preponderancia de dificultades en el área de pronunciación.

Por último, al comparar estas segundas autoevaluaciones con las realizadas tras las primeras grabaciones, se apreció una disminución en la cantidad de errores concretos detectados en esta segunda instancia autoevaluativa, principalmente en pronunciación y fluidez. Sin embargo, con el criterio de precisión y adecuación léxica sucedió la situación contraria.

En coincidencia con las autoevaluaciones de los participantes estudiantes, las segundas evaluaciones realizadas por la docente indicaron mayor cantidad de aspectos a mejorar en la Situación comunicativa 3 y un descenso en el número de errores detectados en relación a las primeras evaluaciones de cada situación comunicativa. Esta

característica se repitió en cada uno de los criterios de evaluación de la rúbrica exceptuando el de precisión y adecuación léxica.

No obstante, en estas segundas instancias se hallaron discrepancias relacionadas a los criterios de evaluación de la producción oral considerados. Si bien son numerosos los aspectos a mejorar señalados en la totalidad de las situaciones comunicativas en cuanto a la pronunciación (34), los superan los detectados respecto a la fluidez (45) y también son numerosos los aspectos señalados como a mejorar en torno a la precisión gramatical (31).

Atendiendo a las disimilitudes encontradas entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de la segunda etapa del proceso autoevaluativo en cada situación comunicativa, se pudo observar que el mayor rango de diferencia entre el número de aspectos a mejorar y errores concretos detectados por participantes estudiantes y docente-investigadora correspondió a los criterios de precisión gramatical y fluidez. Lo mismo ocurrió en la identificación de avances logrados donde la mayor disparidad se encontró en estos mismos aspectos de la producción oral.

4.2.5. Diarios de Aprendizaje

4.2.5.1. Reflexiones sobre el Trabajo Autoevaluativo.

A través de las afirmaciones de la primera tabla que encabezaba el Diario de aprendizaje se pretendía registrar la frecuencia de concreción de los diferentes pasos llevados a cabo durante el proceso de autoevaluación y conocer el grado de responsabilidad y profundidad con la que fue realizado dicho trabajo. La tabla 23 muestra los resultados obtenidos mediante esta sección del instrumento.

Tabla 23.
Resultados de datos recolectados mediante la escala de frecuencia de los Diarios de aprendizaje.

Momentos y pasos realizados	Siempre	Casi siempre	Sólo a veces	Nunca
Escuché repetidas veces y de manera atenta mi producción oral para realizar el análisis en cada instancia de autoevaluación.	3	3	3	-
Analicé detenidamente cada categoría (pronunciación, fluidez, precisión y adecuación léxica, precisión gramatical) de mi producción en cada ocasión para seleccionar a conciencia mi nivel de desempeño (A, B, C, D).	1	7	1	-
Logré detectar mis propios errores o dificultades.	-	7	2	-
Pude sugerir posibles estrategias para superar dichas dificultades.	2	4	3	-
Llevé a cabo las estrategias de superación de errores propuestas para intentar corregirlos o mejorar mi producción.	1	8	-	-
Logré identificar aspectos en los que había mejorado y otros en los que debo seguir trabajando.	2	4	3	-
Mi autoevaluación coincidió con la evaluación realizada por la docente respecto de mi producción oral.	-	3	5	-
Mi segunda producción en cada situación comunicativa mejoró respecto de la primera grabación.	2	6	1	-

Los datos recolectados parecen indicar un alto grado de responsabilidad al sugerir que los participantes lograron concretar cada tarea autoevaluativa con una frecuencia mayoritaria de *casi siempre*, lo que brindaría mayor confiabilidad a los resultados recogidos por medio de los instrumentos de recolección de datos que componen las fichas de autoevaluación, la rúbrica de autoevaluación y la ficha de superación de errores.

A partir de la información recolectada a través de dicha tabla de frecuencia de concreción de los pasos de la tarea autoevaluativa, se pudo conocer que solo 3 de los 9 participantes manifestaron *siempre* haber escuchado repetidas veces y de manera atenta su producción oral para realizar el análisis en cada instancia de autoevaluación, otros 3 expresaron que *casi siempre* lo hicieron, y 3 admitieron haberlo hecho *solo a veces*.

No obstante, casi todos los participantes (7) indicaron que *casi siempre* analizaron detenidamente cada aspecto de su producción en cada ocasión para seleccionar a conciencia su nivel de desempeño de la rúbrica de autoevaluación, e igual cantidad de participantes expresaron haber logrado detectar sus propios errores o dificultades con la misma frecuencia.

En cuanto a las acciones propuestas para superar las dificultades identificadas, solo 2 participantes indicaron haber logrado sugerir estrategias *siempre*, 4 pudieron hacerlo *casi siempre* y 3, *solo a veces*. Pese a ello, casi la totalidad de los estudiantes que participaron del estudio (8 de 9) expresaron haber llevado a cabo *casi siempre* las estrategias de superación de errores propuestas, tanto por ellos mismos como por la docente-investigadora, para intentar corregir los errores detectados o mejorar su producción.

Por otro lado, se encontraron menos coincidencias entre las respuestas de los participantes en cuanto a la identificación de aspectos en los que habían mejorado y aquellos en los que debían seguir trabajando al realizar la segunda autoevaluación, solo 2 participantes indicaron haberlo logrado *siempre*, 4 pudieron hacerlo *casi siempre* y 3, *solo a veces*.

En congruencia con lo ya visualizado en las fichas de autoevaluación y evaluación, pocos participantes (3) encontraron coincidencias entre sus autoevaluaciones y las evaluaciones de la docente-investigadora *casi siempre*, y 5 coinciden en que *solo a veces* hallaron similitudes. De los 9 participantes, 1 no indicó su respuesta en este ítem de la escala.

Por último, la mayoría de los estudiantes (6) coincidió en que sus segundas producciones en cada situación comunicativa mejoraron respecto de sus primeras grabaciones *casi siempre*.

Luego de indicar la frecuencia con la que había realizado los distintos pasos de las tareas de autoevaluación, los participantes reflexionaron en torno a lo que les había resultado más sencillo y lo más difícil del trabajo autoevaluativo. Asimismo, consideraron estrategias alternativas que podrían haber llevado a cabo para lograr mejores resultados, y los sentimientos experimentados durante diferentes momentos del trabajo de autoevaluación.

En cuanto a las tareas o momentos que les resultaron más sencillos, los participantes incluyeron respuestas variadas en alusión a la tarea autoevaluativa en general, a los distintos pasos realizados, y a acciones previas a la autoevaluación o que no eran propiamente autoevaluativas. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Lo más sencillo fue…

realizar las fichas de autoevaluación (Participante 1)

armar las conversaciones y ponerse de acuerdo con el compañero qué rol desempeña cada uno (Participante 2)

autocriticarme al escuchar las conversaciones (Participante 3)

escucharme (Participante 4)

detectar errores y trabajar para mejorarlos (Participante 5)

reconocer errores y grabar (Participante 6)

evaluar avances entre grabación y grabación (Participante 7)

analizar la categoría (Participante 8)

realizar la grabación (Participante 9)

En lo que respecta a las dificultades encontradas, se hallaron más coincidencias en los aspectos mencionados por los distintos participantes. Entre las respuestas, la más frecuente hacía referencia a la dificultad en la detección de errores (4 menciones), seguida por alusiones a la corrección de estos (3 menciones) o a la autoevaluación en general (3 menciones), como sugieren los siguientes ejemplos:

Lo más difícil fue…

corregir y detectar los errores por mi misma (Participante 1)

practicar y grabar las conversaciones reiteradas veces (Participante 2)

encontrar con exactitud los errores (Participante 3)

grabarme y evaluarme, lo más difícil es evaluar (Participante 4)

autoevaluarme (Participante 5)*autoevaluarme y escuchar mis audios/pronunciaciones* (Participante 6)

notar errores de pronunciación (Participante 7)

cómo mejorar (Participante 8)

escuchar los errores una y otra vez y corregir (Participante 9)

A continuación, los participantes debían mencionar acciones que podrían haber implementado para lograr mejores resultados. En este punto, 8 participantes incluyeron en sus respuestas alusiones generales a la práctica, el repaso o el estudio, no hallándose menciones a estrategias específicas.

Para lograr mejores resultados podría haber…

practicado cada conversación (Participante 1)

repasar más las pronunciaciones de algunas palabras (Participante 2)

practicado más (Participante 3)

sido más constante y practicar más, leer las conversaciones para adquirir vocabulario (Participante 4)

estudiado (Participante 5)

no mirar apuntes para que el diálogo sea más fluido (Participante 6)

practicado con más frecuencia (Participante 7)

practicar más (Participante 8)

practicado más (Participante 9)

Al respecto de sus sentimientos durante el proceso de autoevaluación, los 6 participantes que completaron este ítem mencionaron sentimientos positivos de

seguridad, comodidad, alegría, confianza y *felicidad*, a los cuales les atribuyeron como causas los logros al corregir, mejorar o avanzar en sus producciones orales. Por el contrario, 3 participantes mencionaron sentimientos negativos de *frustración*, *inseguridad* y *nervios*, y 2 de ellos se relacionaban con inseguridad o nervios al tener que grabarse durante las producciones orales. La frustración, por su parte, fue atribuida a no lograr corregir errores. Los ejemplos a continuación dan cuenta de estos sentimientos:

Me sentí…	cuando…
insegura	*al grabar audios*
cómoda	*al trabajar en duplas*
confianza en mi	*al desempeñar mi rol de manera correcta* (Participante 2)
Contesta (contenta)	*... logre corregir lo que pronunciaba mal* (Participante 3)
más segura	*después de la primera situación comunicativa* (Participante 4)
cómodo	*mi participación era huésped y/o comensal* (Participante 5)
algo nerviosa	*grabar los audios*
más segura	*mejoraba en la siguiente producción aunque había repeticiones*
más segura	*respondía sin tantas repeticiones y estaba segura en qué preguntar o resolver algún error* (Participante 6)
frustrada	*no lograba corregir errores*
feliz	*la docente notaba mejoría* (Participante 7)

4.2.5.2. Reflexiones Respecto del Aprendizaje.

Además de reflexionar sobre el proceso de autoevaluación llevado a cabo y los pasos realizados, los participantes se concentraron en el aprendizaje alcanzado durante dicho proceso.

Al enumerar sus logros, 6 participantes hicieron referencia de manera variada a los distintos aspectos de la producción oral autoevaluados mediante las fichas y la rúbrica (fluidez, pronunciación, vocabulario), y además 3 incluyeron entre sus logros algunas estrategias adquiridas que podrían ser consideradas indicios de desarrollo metacognitivo y aprendizaje autónomo, como haber logrado escucharse y autoevaluarse, identificar los propios errores, o haber prestado más atención a ciertos aspectos de su producción oral, tal como indican los siguientes ejemplos:

He logrado…

mejorar mi pronunciación (Participante 1)

comunicarme bien y con fluidez con mi compañero (Participante 2)

adquirir vocabulario (Participante 3)

prestar más atención al vocabulario que uso (Participante 4)

entender las preguntas (Participante 5)

escucharme, autoevaluar y corregir errores de pronunciación (Participante 6)

mejorar mi fluidez (Participante 7)

identificar mis errores (Participante 8)

no leer los diálogos (Participante 9)

Por otro lado, al mencionar lo que más les costaba, volvieron a predominar, al igual que en las fichas de autoevaluación, las respuestas referidas a la pronunciación, y además, a la precisión gramatical. En menor medida se señalaron dificultades en cuanto al vocabulario y a la fluidez. Del mismo modo, entre los aspectos identificados como aún pendientes de mejorar prevaleció la pronunciación, que fue mencionada por 6 participantes del estudio. Por su parte, el vocabulario, la precisión gramatical y la fluidez fueron mencionados 1 vez cada uno. Estos son sus comentarios:

Lo que más me cuesta es…

la precisión gramatical (Participante 1)

pronunciar algunas palabras (Participante 2)

La pronunciación de ciertas palabras y/o oraciones (Participante 3)

me cuesta usar palabras nuevas o la formalidad (Participante 4)

hacer las preguntas (Participante 5)

formular preguntas complejas, algunas veces repito respuestas o hago pausas (Participante 6)

las entonaciones (Participante 7)

la pronunciación (Participante 8)

hacer oraciones largas y descriptivas (Participante 9)

Aún debo mejorar…

la precisión gramatical (Participante 1)

la pronunciación de palabras y frases (Participante 2)

Pronunciación (Participante 3)

mi vocabulario y mi oído (Participante 4)

en pronunciación (Participante 5)

algunas pronunciaciones, la fluidez, no hacer pausas (Participante 6)

la pronunciación (Participante 7)

todo (Participante 8)

algunas palabras en pronunciación (Participante 9)

Por otra parte, al reflexionar sobre qué estrategias les daban más resultado para su aprendizaje, los participantes respondieron mayoritariamente en favor de escuchar sus audios y practicar, sin hacer referencia específica a qué aspecto del lenguaje o a qué

acción concreta hacían alusión con el verbo *practicar*. Estos ejemplos dan cuenta de ello:

Lo que más resultado me da es…

Escuchar y practicar (Participante 3)

escuchar mi audio y practicar sobre los errores o la fluidez (Participante 6)

la práctica diaria (Participante 7)

escuchar audios (Participante 8)

escuchar la grabación una y otra vez (Participante 9)

Por otro lado, un participante señaló que lo que más resultado le daba era ir viendo cómo iba avanzando y mejorando en cada situación comunicativa, lo que indicaría la utilidad de la autoevaluación para este participante en particular. Contrariamente, otro participante mencionó como lo más útil para su aprendizaje a la evaluación de la profesora, sugiriendo menor autonomía en su trabajo. A continuación se transcriben sus comentarios:

Lo que más resultado me da es…

ver cómo voy avanzando y mejorando en cada situación comunicativa (Participante 2)

la evaluación de la profesora para mejorar la conversación en el siguiente diálogo (Participante 1)

Similar situación ocurre ante la consulta sobre qué realizarían para prepararse para el examen final, a lo cual los participantes respondieron, en términos generales, que iban a practicar y estudiar, o repasar las conversaciones de los juegos de roles, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Para prepararme para el examen final voy a…

adquirir conceptos, practicar (Participante 8)

realizar diálogos con mi compañera (Participante 9)

voy a tratar de tener conversaciones con mi compañera (Participante 4)

estudiar y practicar (Participante 5)

revisar y leer las conversaciones ya realizadas y practicarlas oralmente (Participante 1)

practicar a consciencia pensando en la comunicación seleccionada (Participante 7)

Practicar mucho (Participante 3)

Solo 2 participantes especificaron que estudiarían frases y vocabulario, practicarían pronunciación, fluidez y estructuras más complejas, aunque no explicaban de qué manera lo harían. Estos fueron sus comentarios:

Para prepararme para el examen final voy a…

estudiar las frases, vocabulario y repasar conversaciones (Participante 2)

practicar la pronunciación y la fluidez, también respuestas un poco más complejas, no hacer pausas (Participante 6)

Más adelante, al ser invitados en la sección posterior de los diarios de aprendizaje a reflexionar acerca de la autonomía con la que habían realizado el trabajo de autoevaluación, 4 participantes (Participantes 2, 4, 5 y 9) indicaron haberse desempeñado de manera completamente autónoma, mientras que los 5 restantes expresaron haber necesitado de la guía de la docente-investigadora, al menos en algunas ocasiones, y 1 de ellos mencionó, además, haber utilizado sugerencias de sus compañeros. En cuanto a las ocasiones en las que fue necesaria la guía de la docente-investigadora, no se especificaron los fines para los cuales se la requirió, a excepción de un participante que alude a la necesidad de su ayuda con la pronunciación de palabras, como indican los ejemplos a continuación:

En algunos trabajos pude realizarlos de forma autónoma, en otros necesité ayuda. (Participante 1)

En algunas Oportunidad necesite ayuda del docente (Participante 3)

Utilicé la guía de la docente. (Participante 7)

En algunos casos necesité guía, otras no. (Participante 8)

En varias ocasiones necesité guía con la pronunciación de palabras. En otras ocasiones autónoma y otras con sugerencia de compañeros. (Participante 6)

4.3. Percepciones de los Estudiantes Respecto de la Técnica de Autoevaluación

4.3.1. Grado de Satisfacción y Percepción acerca de la Utilidad de la Autoevaluación Realizada

En la última pregunta de la sección respecto del aprendizaje, se les solicitó a los participantes que consideraran sus logros y dificultades para determinar su grado de satisfacción con su desempeño en las tareas autoevaluativas y los resultados obtenidos, así como que explicaran su respuesta. En este sentido, todos los comentarios de los 9 participantes fueron positivos, haciendo mención tanto a su grado de satisfacción específicamente con términos y expresiones tales como *alto*, *conforme*, *buena*, *muy buena*, *buena estrategia*, como a sus logros de aprendizaje: *he aprendido*; *he logrado mejorar*; *corregir errores*, *mejorar en los resultados y desempeño*; *muy satisfecha con el avance*. Se transcriben algunos ejemplos:

Considero que tengo un grado de satisfacción alto ya que las evaluaciones y las autoevaluaciones se realizaron en cada conversación para corregir los errores y mejorar en los resultados y desempeño (Participante 1)

Mi grado de autoevaluación es muy buena, considerando mis logros y errores, siento que he aprendido (Participante 2)

Conforme (Participante 5)

Me siento muy satisfecha con el avance (Participante 7)

Además, en sus respuestas también se encontraron referencias a otros beneficios conseguidos a través del trabajo de autoevaluación en cuanto al desarrollo metacognitivo y al aprendizaje autónomo. Se mencionaron, por ejemplo, la constancia y perseverancia que requieren y generan las tareas autoevaluativas, la adopción de nuevas estrategias (grabaciones y su posterior escucha), o los resultados producto de su implementación:

> *Considero que la autoevaluación nos hace mantener constancia para prepararnos para las clases* (Participante 8)

> *Buena. Es un trabajo aplicado la autoevaluación que requiere constancia y perseverancia.* (Participante 9)

> *Siento que fue una buena estrategia, hace que siempre estés al pendiente de tus diálogos, antes sin grabarnos no nos escuchábamos para poder corregirlos, es una buena técnica* (Participante 4)

> *Las producciones orales al ser escuchadas te alientan a querer mejorar, a puntualizar los errores de pronunciación, fluidez, etc y a demostrarte que con la práctica uno puede desenvolverse mejor cada vez que haga una nueva producción oral. Permite que a uno se le haga más fácil para encontrar los errores y pueda encontrar la manera de mejorarlos.* (Participante 6)

Retomando el análisis de las reflexiones de los estudiantes en torno a su grado de satisfacción con el trabajo realizado, solo una de las respuestas contenía un comentario negativo, ya que el participante reconocía haber logrado mejorar, pero admitía haber realizado la tarea a desgano por temor a equivocarse:

> *Creo que he logrado mejorar, aunque me costó en algunas oportunidades ponerle ganas por miedo a no saber y/o a equivocarme.* (Participante 3)

Sin embargo, no era claro al expresar si su miedo era referido a no saber cómo llevar a cabo el rol en la situación comunicativa, o a equivocarse en la utilización oral de la lengua extranjera, o si aludía a la realización de los pasos de la autoevaluación.

De cualquier modo, la alta positividad de las respuestas en general indicó satisfacción con su desempeño en las tareas llevadas a cabo y con sus logros. Asimismo, sus subsiguientes reflexiones en torno a la utilidad de la autoevaluación realizada sirvieron para profundizar respecto de sus percepciones en este sentido.

Nuevamente la totalidad de las respuestas a este interrogante coincidió en la utilidad de la autoevaluación y los participantes señalaron diferentes fines para los cuales hallaron útil la tarea llevada a cabo, principalmente para la identificación de errores y su corrección o trabajo de superación. También se mencionaron mayor seguridad o confianza en cuanto a su preparación para el examen final de la asignatura, así como la constancia lograda en el proceso. Algunos de sus comentarios fueron los siguientes:

> *Me resultó muy útil para identificar errores y mantener constancia.* (Participante 8)
>
> *Lo sentí útil para detectar mis errores y trabajar en mi fluidez y vocabulario.* (Participante 4)
>
> *Autoevaluación de gran utilidad para lograr clases tras clases poder corregir errores.* (Participante 5)
>
> *La evaluación y autoevaluación resultaron útiles para corregir e identificar los diferentes errores de gramática, pronunciación, fluidez, etc.* (Participante 1)
>
> *Considero que fue muy útil y sirvió de preparación para el final, de no haberlo realizado me sentiría insegura al momento de rendir.* (Participante 7)
>
> *Me resultó muy útil porque es una manera de escuchar con claridad como uno se desempeña teniendo diálogos en inglés, sirve mucho porque al autoevaluarse uno ve en qué debe mejorar o corregir.* (Participante 6)

Además, 8 de los 9 participantes indicaron no haber preferido o necesitado otro tipo de estrategia distinto al implementado. En una de las respuestas se hizo referencia a

la necesidad de la evaluación simultánea del docente y se admitió que, de lo contrario, la autoevaluación no sería llevada a cabo por sí mismo. A continuación se transcriben los comentarios:

> *Estuvo buena. Es práctica, autogestionable y de aprendizaje continuo.* (Participante 9)

> *Creo que fue una buena experiencia, no sé si la utilizaría siempre por mí misma, pero con evaluación simultánea de profes está bueno.* (Participante 4)

De igual manera, solo 1 participante propuso modificaciones a la tarea llevada a cabo, a través de la simplificación y reducción de las opciones en las fichas utilizadas. El mismo participante había advertido anteriormente no haber disfrutado haciendo este trabajo a pesar de reconocer su utilidad:

> *Creo que es útil, pero en lo personal no me gustaba mucho hacerlo.* (Participante 3)

> *Quizás hubiese modificado un poco el cuadro en el que trabajamos. Con otras opciones y/o oraciones más cortas y simples* (Participante 3)

Para concluir, de los 4 participantes que aportaron otras reflexiones o comentarios al final de su Diario de aprendizaje, solo 2 se refirieron a la autoevaluación implementada. Allí se hizo alusión a que esta había sido la primera vez en que se habían autoevaluado y a haber logrado una mayor atención puesta en el contenido por aprender; se hizo referencia también a la dificultad de autoevaluarse y a la disparidad de opiniones con la docente-investigadora en sus autoevaluaciones y evaluaciones; y, por último, se sugirió continuar con las tareas realizadas como la autoevaluación a conciencia y el trabajo de superación. Sus aportes fueron los siguientes:

> *Es una buena técnica que nunca había puesto en práctica y siento que estuve más pendiente de los diálogos que al estudiarlos leyéndolos únicamente.* (Participante 4)

> *Cuesta autoevaluarse porque en ocasiones se puede pensar que la producción estuvo bien pero no era tanto así o cuando pensás que tu producción fue mala y no era tan mala al final. Opino que se debería seguir con las producciones orales porque son de*

gran ayuda para trabajar en las conversaciones, que cada uno se autoevalúe a conciencia y sea motivo para mejorar en las siguientes producciones. (Participante 6)

5. Discusión

Habiendo expuesto los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos, se procederá con la interpretación de los resultados, intentando dar respuesta a los interrogantes y objetivos planteados en este estudio.

5.1. Efectos de la Autoevaluación en el Desarrollo de la Precisión y la Fluidez Expresivas

Para intentar apreciar los efectos de la autoevaluación en el desarrollo de la precisión y la fluidez en la producción oral, se consideró la información recogida mediante las apreciaciones generales y las rúbricas de las Fichas de autoevaluación y evaluación.

En primer lugar, y antes de hacer foco en la precisión y la fluidez del lenguaje oral, parece relevante mencionar que los comentarios en las apreciaciones generales dan cuenta de la capacidad por parte de los participantes para detectar aspectos positivos y a mejorar en sus propias producciones, además de la habilidad para identificar los avances logrados durante el proceso de autoevaluación. Esta observación concuerda con la afirmación de Hall (2011), quien asegura que la autonomía es una capacidad universal y factible de desarrollar, y entre cuyas manifestaciones el autor menciona las reflexiones sobre el propio aprendizaje, lo que otorga validez al trabajo realizado por los participantes y en torno al cual se desarrolló la presente investigación.

El análisis de la evolución en la detección de estos aspectos positivos, a mejorar y avances observada en las apreciaciones de los participantes sugiere, en términos generales, mejoras en las producciones orales de 8 participantes tras la implementación de la técnica de autoevaluación. Esto, sumado a que 6 de 9 participantes valora alguna de sus segundas producciones con un nivel más elevado que las primeras en la rúbrica

de las Fichas de autoevaluación, indica efectividad de la técnica implementada. Esta efectividad es reafirmada por los avances señalados por la docente-investigadora en las producciones de los 9 participantes involucrados, en la mayoría de sus segundas grabaciones.

Sin embargo, al analizar la evolución de las valoraciones generales en la rúbrica de las Fichas de autoevaluación completadas por los participantes estudiantes, se observa que la cantidad de segundas producciones que mostraron un nivel mayor de desempeño general es igualada por las que fueron valoradas con un nivel inferior, sugiriendo a primera vista un efecto contra productivo de las tareas autoevaluativas desarrolladas, al menos para algunos participantes. Similar situación se observa al contemplar la evolución de cada participante, de una Situación comunicativa a otra, donde se aprecia que las valoraciones generales de sus producciones son inferiores en la última Situación comunicativa, la 3. Si bien los datos de la rúbrica parecen cuestionar la efectividad, o al menos el grado de efectividad, de la autoevaluación para desarrollar la producción oral y contradicen lo encontrado en las apreciaciones generales, donde la mayoría de los estudiantes expresó haber logrado más avances en la Situación comunicativa 3, se estima que dichas contradicciones pueden estar motivadas por un mayor desarrollo metacognitivo, “o toma de conciencia sobre las propias formas más eficaces de aprender para poder activarlas oportunamente” (Fernández, 2017, p. 9), hacia el final del proceso, evidenciado por mayor conciencia de errores y dificultades, pero a su vez, con resultados y avances más positivos. Esta explicación es reafirmada por lo hallado en las evaluaciones de la docente-investigadora en las cuales, contrario a lo señalado en las rúbricas de los participantes estudiantes, el número de valoraciones generales superiores se incrementa hacia el final del proceso, volviendo a favorecer la elección de la técnica de la autoevaluación para el desarrollo de la expresión oral. Lo relativo al desarrollo metacognitivo será retomado en el siguiente apartado de esta discusión.

Con el objetivo de comprender mejor la realidad observada, se analizaron los distintos aspectos mencionados por los participantes en sus apreciaciones generales y evaluados mediante la rúbrica, de modo de indagar sobre los efectos de la autoevaluación en los dos rasgos de la oralidad considerados en este estudio, la precisión y la fluidez oral.

Además de referencias a una comunicación clara y comprensible, en las apreciaciones generales, los participantes mencionaron aspectos específicos concernientes a la precisión y a la fluidez de sus producciones. Entre los aspectos positivos identificados, el más destacado fue el de la fluidez, uno de los elementos señalados por Hedge (2000) como componente de la competencia comunicativa, con una frecuencia de menciones significativamente más elevada que otros rasgos de la producción oral mencionados. También se hizo alusión, en menor medida, al vocabulario utilizado y a la buena pronunciación, ambos componentes de la precisión del lenguaje oral que integran la competencia lingüística, que a su vez es parte de la competencia comunicativa (Hedge, 2000).

Si miramos las alusiones a los avances en estos mismos aspectos de la oralidad, tras la implementación de las tareas de autoevaluación, la precisión del lenguaje oral, con sus tres componentes (pronunciación, vocabulario y gramática), presenta mayor número de referencias, distribuidas, de mayor a menor frecuencia, en pronunciación, vocabulario y gramática. No obstante, la fluidez continúa presentando numerosos avances, incluso superiores en número si los comparamos con los detectados en la pronunciación como aspecto individual de la precisión. Estos resultados coinciden con lo observado en cuanto a la detección de aspectos a mejorar en ambas grabaciones, y registrado en las apreciaciones generales, dado que la disminución de aspectos a mejorar de una producción a otra también indica mayores avances en la precisión, principalmente en lo que respecta a la pronunciación.

En concordancia con esto, en las valoraciones otorgadas por los participantes estudiantes a cada criterio de la rúbrica, se contabilizan 6 participantes que lograron avances en la pronunciación. Sin embargo, al observar la totalidad de las producciones orales autoevaluadas, no se detectan mejorías sustanciales en este aspecto de la oralidad en la mayoría de las segundas grabaciones, posteriores a la implementación de las tareas de autoevaluación, resultando gran parte de ellas igualmente valoradas en cuanto a la pronunciación, en comparación con las primeras producciones. Situación similar se observa en cuanto a los criterios de fluidez y precisión gramatical, para los cuales se mantienen iguales las valoraciones de primeras y segundas grabaciones de gran parte de las producciones autoevaluadas. En este caso, las rúbricas no reflejan lo narrado anteriormente en las apreciaciones generales, donde la fluidez constituía el criterio que

mayor cantidad de avances registraba. En condiciones aparentemente más desfavorables se encuentra la precisión y adecuación léxica, criterio que recibe mayor número de valoraciones inferiores en las segundas producciones.

Esta tendencia a mantener el mismo nivel de desempeño en las valoraciones de cada criterio de ambas producciones de cada situación comunicativa también se mantiene en las evaluaciones de la docente-investigadora. No obstante, teniendo en cuenta lo planteado respecto a los criterios previamente evaluados con el nivel más alto posible (A), se pueden apreciar más cantidad de valoraciones superiores asignadas por la docente-investigadora, en particular en el criterio de pronunciación. Esto implica no solo que el trabajo autoevaluativo ha producido avances en cada criterio de la oralidad en las segundas producciones en cada situación comunicativa, sino que además significa que las tareas de autoevaluación realizadas han sido útiles para mantener el buen desempeño, o que al menos no han sido contraproducentes. Esto, sumado a la evolución positiva percibida por la docente-investigadora y manifestada en las valoraciones de cada criterio de la rúbrica en las sucesivas Situaciones comunicativas, vuelve a afirmar los beneficios de la implementación de la autoevaluación para el desarrollo de la precisión y la fluidez oral.

Las diferencias encontradas entre las autoevaluaciones de los participantes y las evaluaciones de la docente-investigadora, derivaron en un análisis comparativo que, al igual que en el estudio de Luchini y Ferreiro (2018), mostraron una tendencia de los estudiantes a autoevaluar su producción oral con valoraciones inferiores a las asignadas por la docente-investigadora, tanto en las valoraciones generales como en cada aspecto de la producción oral. Estos resultados podrían estar señalando indicios de mayor inseguridad, o “baja autoimagen” en términos de Luchini y Ferreiro (2018), en los participantes estudiantes al comienzo del proceso llevado a cabo. Sin embargo, en el caso del presente estudio, con el progreso del proceso de autoevaluación, se fue incrementando gradualmente el número de coincidencias entre autoevaluaciones y evaluaciones. Esta evolución conduce a pensar que la implementación de la técnica de autoevaluación derivó en avances en el desarrollo metacognitivo, resultando en autoevaluaciones más precisas, o al menos más cercanas a lo que se esperaba de sus producciones. En este último sentido, la técnica de autoevaluación implementada está en correspondencia con lo sugerido por Carless (2007), quien explica que la evaluación

conduce a algún tipo de aprendizaje y que el estudiante debe tener una participación activa en los procesos evaluativos, conocer los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, dado que las coincidencias entre autoevaluaciones y evaluaciones hacia el final del proceso parecen señalar comprensión de estos objetivos y criterios. Nuevamente, los indicios de metarreflexión y desarrollo metacognitivo serán analizados en la siguiente sección de esta discusión

Para concluir, se debe mencionar que se advierten diferencias en cuanto a los efectos de la técnica de autoevaluación en la producción oral percibidos según el instrumento utilizado para la recolección de datos o en el momento en que los mismos fueron recolectados. Esto podría significar que en un primer acercamiento a la grabación a autoevaluar los participantes consideraron, como rasgos positivos y como avances, aquellos aspectos de su producción que primeramente se perciben, y que estos resultan ser la claridad del mensaje general y fluidez del lenguaje oral, aunque haría falta otro tipo de análisis para confirmar esta apreciación. Posteriormente, en una segunda escucha de la grabación y con la guía de la rúbrica, el foco de su análisis fue más específico y estuvo puesto en cada aspecto de la oralidad por separado. En este segundo momento de su análisis, los avances detectados por los participantes no fueron tan disímiles entre los cuatro criterios considerados.

Si bien algunos resultados provenientes de las apreciaciones generales y de las valoraciones otorgadas a la producción oral general por los mismos participantes estudiantes parecieran, por momentos, poner en duda la efectividad de la técnica implementada, al analizar los avances detectados por aspecto de la oralidad, los efectos positivos de la autoevaluación en la precisión y la fluidez se vuelven un poco más claros. La exploración de las autoevaluaciones y evaluaciones respecto de cada criterio de la producción oral sugiere más avances en torno a la precisión del lenguaje oral en comparación con la fluidez, aunque solo en cuanto a la pronunciación.

5.2. Influencia de la Autoevaluación en la Percepción y Metarreflexión de los Estudiantes sobre sus Propios Errores en la Producción Oral y su Impacto en el Aprendizaje Autónomo

El análisis, comparación y contraste de los errores y avances detectados y de las estrategias de superación de errores sugeridas en las autoevaluaciones y evaluaciones A y B, sumado a la triangulación de estos datos con las reflexiones de los participantes en sus Diarios de aprendizaje, permitió percibir algunas cuestiones relevantes para comprender cómo la autoevaluación influye en la percepción de errores en la producción oral, en la metarreflexión y en el aprendizaje autónomo.

En primer lugar, una observación que resulta muy significativa para este estudio es el aumento progresivo de errores *concretos* identificados por los participantes estudiantes en las primeras grabaciones de cada juego de roles, acompañado por la disminución gradual de errores *generales/imprecisos*, *equivalentes a los descriptores del nivel* y *nulos*. Esto sugiere un aumento paulatino en la habilidad de los estudiantes para realizar la tarea de detección de errores en sus propias producciones orales. La identificación de errores detectados durante el monitoreo del propio trabajo da cuenta de la utilización de estrategias metacognitivas (McMillan y Hearn, 2008; Oxford, 2001) y es, a su vez, un indicador de autonomía dado que implican reflexión respecto del propio aprendizaje (Hedge, 2001), por lo que encontramos aquí evidencia de metacognición e indicios de aprendizaje autónomo.

Debe considerarse, sin embargo, que se advirtió un aumento considerable de errores en la Situación comunicativa 3 identificados no solo por los participantes estudiantes sino también por la docente-investigadora, lo que podría indicar un grado mayor de dificultad en la realización de este juego de roles que en los dos anteriores. De cualquier modo, si este fuera el caso, la detección de un número más elevado de errores en una tarea más dificultosa, sigue resultando un indicio valioso de metarreflexión y desarrollo metacognitivo.

A su vez, la coincidencia en el bajo número de errores concretos de precisión y adecuación léxica, identificados tanto por participantes estudiantes como por la docente-investigadora, en comparación con los demás criterios considerados, constituye un indicador de precisión en las autoevaluaciones realizadas. Además de ello, esta

particularidad también podría señalar el área que represente menor dificultad de aprendizaje para los estudiantes o aquella en la que se encuentren mejor preparados, pero esto no puede ser afirmado sin profundizar la investigación en el tema, que no es objeto de análisis en este estudio.

Sin embargo, sí es de interés para la presente investigación el rango de diferencia entre la cantidad de errores detectados por la docente-investigadora y aquellos enumerados por los participantes estudiantes en cada criterio de la rúbrica, si se pretende conocer cómo influye la implementación de técnicas autoevaluativas en la percepción y metarreflexión de los estudiantes sobre sus errores y en el aprendizaje autónomo.

En este sentido, se encontró la menor discrepancia entre el número de dificultades halladas por la docente-investigadora y por los participantes estudiantes en el área de la pronunciación. Es este aspecto de la producción oral al que se refieren mayoritariamente los participantes estudiantes al reflexionar sobre lo que más les costaba, tanto en sus Diarios de aprendizaje como en las fichas de autoevaluación, donde además el número de errores concretos detectados por los participantes estudiantes supera a los de los otros aspectos de la producción oral autoevaluados. Esto sugiere mayor facilidad para los participantes estudiantes en la detección de errores de este tipo, y nuevamente la coincidencia entre docente-investigadora y participantes estudiantes indica mayor precisión en las autoevaluaciones.

A esta particularidad se le suma que el área de pronunciación no solo presenta la mayor cantidad de errores concretos detectados por los estudiantes, sino que además, y a diferencia de lo concluido en el estudio de De Saint-Léger (2009) en el que los estudiantes percibieron haber mejorado más en las áreas de vocabulario y fluidez, en la presente investigación la pronunciación es el aspecto en el que se manifiestan mayores avances en la ficha de superación de errores, tanto en las autoevaluaciones como en las evaluaciones de la docente. Dicha situación parece indicar que a mayor facilidad en la identificación de dificultades, mayor es la posibilidad de superación de los errores, y constituye otro indicador de metacognición, ya que no solo se evidencia el monitoreo y evaluación del propio desempeño, sino que sugiere la búsqueda de acciones o estrategias que les permitieron superar los errores detectados (McMillan y Hearn, 2008; Oxford, 2001) y lograr los avances señalados. Al mismo tiempo, esta identificación de

necesidades y la definición de objetivos para mejorar el desempeño integran las características de un aprendiente que se hace responsable de su propio aprendizaje (Hedge, 2001), es decir, indican autonomía.

Contrario a los hallazgos de Caicedo Pereira et al. (2018), quienes concluyeron que los estudiantes demostraron habilidad para identificar errores de precisión gramatical y justificar sus observaciones, lo que conllevó a mejorar otros aspectos de su oralidad como la fluidez y el uso de vocabulario, en el presente estudio y opuesto a lo que ocurre con el área de pronunciación, los errores de precisión gramatical parecen ser los que presentaron más complejidad a los estudiantes para su distinción, dado que el rango de diferencia en cuanto a errores, así como de avances, señalados por docente-investigadora y participantes estudiantes es mayor. Esta dificultad y diferencia entre autoevaluaciones y evaluaciones respecto de la precisión gramatical ya había sido anticipada en el análisis de las apreciaciones generales, donde además se había advertido que las referencias a este aspecto habían surgido recién a partir de la segunda grabación y no anteriormente. Esto conlleva a pensar que la precisión gramatical requiere de una reflexión y análisis más profundos y de mayor desarrollo metacognitivo. Asimismo, si bien la cantidad de avances enumerados por la docente-investigadora en precisión gramatical indican que los estudiantes habrían trabajado en la superación de los errores tras haber recibido las evaluaciones de la docente, el número de dichos avances es relativamente más bajo en relación a las otras áreas evaluadas, lo que parece señalar que la dificultad para detectar este tipo de errores también interfiere en su superación.

No obstante, las diferencias detectadas entre los resultados del presente estudio con lo hallado en las investigaciones de Caicedo Pereira et al. (2018) respecto de los errores de precisión gramatical, y de De Saint-Léger (2009) en cuanto a los avances en pronunciación, indican también que la habilidad para identificar y superar errores de uno u otro aspecto del lenguaje dependen, a su vez, del enfoque y la metodología del curso. Si bien no se cuenta con información suficiente en cuanto al enfoque metodológico en los cursos donde se desarrollaron los dos estudios antes mencionados, en el contexto de esta investigación, la gramática no tiene un rol principal en la enseñanza, ya que el objetivo del curso se centra la comunicación principalmente oral, lo que sustenta la observación anterior. Mayores indagaciones harían falta entonces para

profundizar el análisis respecto del efecto de la autoevaluación en el desarrollo metacognitivo, teniendo en cuenta la influencia del enfoque metodológico particular del curso en el que se implemente la técnica autoevaluativa.

Otro aspecto relevante para este estudio es que el análisis y comparación de las fichas de autoevaluación y evaluación también permite distinguir una disminución significativa de errores, detectados tanto por participantes estudiantes como por la docente-investigadora, en las segundas grabaciones de cada situación comunicativa respecto de las primeras. Esto sucede en todos los criterios de evaluación de la rúbrica, a excepción del criterio de precisión y adecuación léxica. Considerando lo expuesto anteriormente sobre el bajo número de dificultades identificadas en este último aspecto, se reafirma entonces que el trabajo de autoevaluación realizado por los participantes tuvo implicancias positivas en el desarrollo de su producción oral y de su metacognición, confirmando lo que sugiere Fernández (2017) respecto de que la autoevaluación favorece el desarrollo metacognitivo.

Por otro lado, la mejoría en la habilidad para detectar errores no parece estar acompañada por la misma evolución en la habilidad para identificar estrategias que permitan la corrección de los errores señalados. Si bien en la tabla de frecuencia de sus Diarios de aprendizaje los participantes manifestaron haber logrado sugerir estrategias con regularidad y los avances detectados implican la concreción de acciones que contribuyeron a la superación de dificultades, como ya se ha mencionado antes, esto no se ve reflejado, al menos explícitamente, en las fichas de superación de errores completadas por los participantes estudiantes.

En primer lugar, la generalidad en las propuestas de estrategias tanto en las fichas de superación de errores como en las reflexiones del Diario de aprendizaje de todos los participantes expresa desconocimiento de estrategias específicas, por lo que los participantes no logran proponer acciones precisas ni puntualizar en las efectivamente llevadas a cabo por no haber sido instruidos en este aspecto. Además, resulta entendible que en los casos donde existe dificultad para detectar un error concreto, también se dificulta la búsqueda de acciones que permitan corregir un error poco claro para el estudiante, pero resulta menos evidente el motivo por el cual a medida que se avanza en el proceso de autoevaluación y se adquieren más habilidades

para la detección de errores, disminuyen, aunque generales, las propuestas de estrategias que posibiliten su superación.

Para intentar explicar el motivo de la situación observada, se aventuran algunas conjeturas, como la posibilidad de que esta evolución desfavorable en la sugerencia de estrategias de superación de errores se deba a una posible automatización del proceso autoevaluativo y de la adopción natural de las estrategias de aprendizaje antes propuestas, a la percepción por parte de los estudiantes de ineficiencia de las estrategias previamente sugeridas, o a un menor compromiso y dedicación en la realización de la tarea hacia el final del proceso. Considerando los avances detectados por los participantes del estudio y ya mencionados en este análisis, se descarta la posibilidad respecto de la ineficiencia de las estrategias sugeridas y empleadas, y se inclina a pensar que la menor cantidad de estrategias sugeridas hacia el final del proceso se explican por una automatización del proceso que deriva en la compleción menos explícita de esta sección de las fichas de superación de errores, que podría o no estar acompañada de menor dedicación en la realización de esta tarea de escritura.

A su vez, la búsqueda, propuesta y puesta en práctica de estrategias que posibiliten la corrección de errores previamente detectados, se consideran indicadores del desarrollo metacognitivo y de trabajo autónomo (Fernández, 2017; MCER, 2002; McMillan y Hearn, 2008; Oxford, 2001) e implican menor dependencia de la corrección y guía docente para mejorar la producción oral propia. Aunque los participantes hayan manifestado haber sugerido estrategias y llevar a cabo sus propuestas, o aquellas sugerencias realizadas por la docente-investigadora, la situación observada señala, al igual que los hallazgos en el estudio de De Saint-Léger (2009), la necesidad de enseñanza y exploración de diversas estrategias de aprendizaje previa o conjuntamente a la implementación de tareas de autoevaluación, de modo que los estudiantes conozcan y puedan elegir de entre diferentes formas de enfrentar sus propias dificultades las más apropiadas para cada caso particular, generando mayor autonomía en su aprendizaje y desarrollo de la producción oral específicamente. Al respecto, Oxford (2001) sugiere la enseñanza regular de estrategias en la enseñanza de LE, mediante la demostración de cuándo una estrategia determinada es útil, cuándo usarla, cómo evaluarla y transferirla a otras situaciones.

Por otra parte, además de otorgar confiabilidad a los datos, el alto grado de responsabilidad sugerido por la elevada frecuencia de concreción de las tareas de autoevaluación manifestada por los participantes en sus Diarios de aprendizaje, como la reflexión y análisis de la producción propia, la identificación de dificultades y avances, y la sugerencia de estrategias cognitivas, parece demostrar que los participantes se han desempeñado de manera autónoma durante el proceso de autoevaluación implementado. Esto concuerda con lo que explica Fernández (2017) respecto de que la autoevaluación promueve la responsabilidad y la autonomía, en consonancia con los descubrimientos de Aguirre Sotelo et al. (2015) y Luchini y Ferreiro (2018).

En este punto es necesario recordar que, si bien en sus reflexiones los estudiantes aluden a la constancia y la perseverancia que requiere la autoevaluación continua, tras comenzado el estudio fue necesario modificar el modo de realizar una de las tareas (la escucha de grabaciones con la correspondiente compleción de las fichas de autoevaluación) dada la falta de regularidad y cumplimiento con los plazos estipulados para ello por parte de algunos estudiantes. Esta situación parece indicar que, además de variar el grado de autonomía de cada participante (Hall, 2011), para que la autoevaluación pueda ser implementada y realizada por todos los integrantes de un grupo determinado, al menos del modo en el que se llevó a cabo en este estudio, debe lograrse que la constancia sea mantenida por todo el grupo de estudiantes haciendo ajustes que lo posibiliten. A similares conclusiones arriban Aguirre Sotelo et al. (2015) a raíz de dificultades surgidas durante la implementación de su propuesta pedagógica.

Asimismo, es importante recordar que si bien solo 4 participantes indicaron haberse desempeñado de manera completamente autónoma y los demás expresaron haber necesitado de la guía de la docente-investigadora, la autonomía esperada no implica la independencia total de la docente, sino la posibilidad de que los estudiantes logren tomar sus propias decisiones en cuanto al desarrollo de su aprendizaje, haciendo uso de las estrategias más apropiadas según sus necesidades y estilos (Oxford, 2001), así como de las herramientas y medios disponibles, siendo la docente uno de ellos.

Por otro lado, al respecto de las similitudes y diferencias encontradas entre las autoevaluaciones de los participantes estudiantes y las evaluaciones de la docente-investigadora, parece relevante destacar que la mayoría de los participantes manifestó en sus Diarios de aprendizaje haber logrado llevar a cabo las tareas de autoevaluación

con una alta frecuencia, pero reconocieron que no siempre hallaron similitudes con las evaluaciones de la docente-investigadora. Esto demuestra que los participantes estudiantes han logrado realizar un trabajo reflexivo que les permitió identificar tanto sus logros como sus dificultades, no solo en lo que respecta al desarrollo de su oralidad, sino también en cuanto a las tareas autoevaluativas implementadas, entre las cuales debían considerar y hacer uso de las devoluciones de la docente como herramienta para trabajar en los aspectos a mejorar. De acuerdo a Hedge (2001), la lectura de las devoluciones de la docente da cuenta del uso de estrategias metacognitivas y la reflexión en torno al propio aprendizaje es un indicio de autonomía.

Por otra parte, además de fomentar la responsabilidad y la autonomía, Fernández (2017) sostiene que la autoevaluación favorece la autoestima y la motivación, por lo que se considera que los sentimientos positivos manifestados por los participantes del estudio en el Diario de aprendizaje y atribuidos a la corrección y avances en su oralidad, dan cuenta de los beneficios logrados tras la implementación de la técnica evaluativa y que son producto de ella. Asimismo, los logros que los participantes mencionan en sus reflexiones hacen alusión a estrategias metacognitivas (Oxford, 2001) adquiridas durante el proceso, como escucharse y autoevaluarse, la detección de errores o la mayor atención puesta en ciertos aspectos de su producción oral, y son por lo tanto considerados indicativos valiosos de desarrollo metacognitivo y aprendizaje autónomo.

Se han mencionado a lo largo del análisis numerosos indicios o posibles indicadores de trabajo autónomo y desarrollo metacognitivo surgidos como consecuencia de la implementación de las tareas de autoevaluación que formaron parte de este estudio, como el hecho de haber logrado escucharse y autoevaluar su propia producción oral por primera vez y a lo largo de todo el cuatrimestre con constancia y perseverancia, observar aspectos de su oralidad a los que anteriormente no prestaban atención, detectar errores y trabajar en su superación. Se advierten, no obstante, condiciones para incrementar las posibilidades de desarrollo metacognitivo mediante la enseñanza de estrategias de aprendizaje que le permitan al estudiante tomar mejores decisiones en cuanto a las acciones factibles de llevar a cabo para superar dificultades y corregir sus propios errores, logrando mayor independencia y autonomía que le facilite el aprendizaje dentro y fuera del aula.

5.3. Percepciones de los Estudiantes Respecto de la Técnica de Autoevaluación

Por último, se quisieron conocer las percepciones que tuvieron los participantes sobre la técnica autoevaluativa implementada, sobre todo en lo que respecta a su potencial utilidad.

Al igual que en los estudios realizados por Chalkia (2012), De Saint-Léger (2009), Dragemark Oscarson (2009) y Rodríguez Ochoa (2007), las reflexiones de los participantes en sus Diarios de aprendizaje dejaron ver una alta positividad respecto de la autoevaluación, ya que en sus respuestas, además de expresar sentimientos positivos, manifestaron satisfacción con su desempeño en las tareas llevadas a cabo y con sus logros, y en general agregaron no haber preferido otro tipo de estrategia para el desarrollo de su producción oral.

Sin embargo, también se advirtieron sentimientos no tan positivos en un participante que, pese a reconocer sus avances, admitió desgano durante la realización de las tareas y posteriormente sugirió simplificar y reducir las opciones de las fichas utilizadas. Aunque no se encontraron otras manifestaciones similares en las reflexiones de los demás participantes, este comentario junto con la observación de las fichas de superación de errores, en las que se advierte una disminución en la cantidad de estrategias que explicitan los participantes hacia el final del trabajo, podrían significar, tal vez, que el proceso autoevaluativo y las tareas realizadas habrían sido percibidas como demandantes, a pesar de reconocerse los beneficios obtenidos. En su investigación, Luchini y Ferreiro (2018) hacen referencia al arduo trabajo y al tiempo que demanda la implementación de este tipo de dinámicas, y si bien aluden a las exigencias sobre el docente, estas también podrían aplicarse a los estudiantes.

Por su parte, las respuestas al interrogante respecto a la utilidad de la autoevaluación, señalaron diferentes fines para los cuales los participantes hallaron útil la técnica implementada. En primer lugar, le atribuyeron utilidad para la identificación de errores y su corrección o trabajo de superación. Asimismo, los participantes mencionaron haber adquirido mayor seguridad o confianza para el examen final de la asignatura, implicando avances en su aprendizaje. Además, se refirieron a otros beneficios conseguidos a través del trabajo de autoevaluación realizado, como la

constancia y perseverancia que requieren y generan las tareas autoevaluativas y la adopción de nuevas estrategias.

Por lo tanto, se concluye que, al percibir de los participantes estudiantes y según lo que se aprecia en sus reflexiones, la autoevaluación resultó de utilidad para mejorar su producción oral y tuvo numerosos beneficios para el desarrollo metacognitivo y el aprendizaje autónomo.

6. Conclusión

Los datos recolectados y su análisis han permitido dar respuesta a los interrogantes que originaron esta investigación. En primer lugar, se han identificado efectos positivos en el desarrollo de la producción oral, tanto en lo que respecta a la precisión del lenguaje como a la fluidez. Si bien la precisión parece haber sido levemente más favorecida que la fluidez, si se considera cada aspecto de esta por separado, los avances son más notorios en el área de la pronunciación, aunque similares a los de la fluidez. No obstante, no era objetivo de este estudio realizar una medición cuantitativa y comparativa de los beneficios en cada aspecto, sino conocer los efectos de la implementación de la autoevaluación en la precisión y fluidez expresivas, y los resultados han permitido observar avances en ambos componentes. Se han mencionado, también, indicios que dan cuenta del trabajo reflexivo llevado a cabo por los participantes en torno a su propio aprendizaje, mediante la realización de tareas que les permitieron monitorear su producción oral, detectar sus errores y trabajar en su superación, señalando implicancias positivas de la autoevaluación en el desarrollo metacognitivo y, consecuentemente en el aprendizaje autónomo. A su vez, los beneficios de la implementación de esta técnica evaluativa fueron también percibidos por los estudiantes, quienes señalaron su utilidad no solo para desarrollar su oralidad sino también su metacognición y autonomía.

Por otro lado, se advirtió la necesidad de añadir a la técnica utilizada la enseñanza de estrategias para acrecentar las posibilidades de desarrollo metacognitivo, para lo cual resulta de interés la propuesta llevada a cabo por Cotterall (2008) quien incentivó a sus estudiantes a evaluar la eficacia de las estrategias que ya estaban usando para superar sus dificultades, e intentó ampliar su repertorio estratégico presentando

nuevas alternativas periódicamente. Queda pendiente esta línea de acción para futuras experiencias de implementación de tareas de autoevaluación.

Por último, se distinguen algunas limitaciones de este estudio, dadas por lo acotado de la muestra que no permite realizar generalizaciones sobre los hallazgos a los que se ha arribado, y por el escaso tiempo durante el cual se llevó a cabo la investigación y que imposibilita la observación del alcance de los beneficios a largo plazo de la autonomía lograda. Asimismo, la concentración en la interacción, y no solo en la producción oral, de los participantes hubiese posibilitado observar los efectos de las tareas autoevaluativas en otros aspectos de la oralidad y de la competencia comunicativa. Por último, la entrada única y retrospectiva en el Diario de aprendizaje limitó el análisis de las reflexiones de los participantes, no habiendo podido observar la evolución de sus percepciones durante el estudio. Todas estas limitaciones plantean nuevas inquietudes y potenciales líneas de investigación.

Referencias Bibliográficas

Aguirre Sotelo, E., Canavosio, A., y Díaz, J. (2015, noviembre). Tareas de autoevaluación como estrategia metacognitiva en los procesos de aprendizaje de la pronunciación inglesa. En Ávalos, F., Gargiulo, H., Rodriguez, J. J., y Villanueva de Debat, E. (Eds.) *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, *2*(5), 66-77. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5569

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, *2*(1), 31-38.

Anijovich, R. y Cappalletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Bierbrauer, F., Seguí, V., y Valles, V. (2011, agosto). Instrumentos para la autoevaluación de la producción oral en ELSE. Ponencia en *De la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística*. Sexto Coloquio CELU. Universidad Nacional de San Martín.

www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6_coloquio/bierbrauer_segui_valles.pdf

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.

Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.

Caicedo Pereira, M. J., Lozano Bermúdez, J. A., y Vanegas Medina, L. A. (2018). Improving L2 oral accuracy and grammatical range through self-assessment of video speech drafts. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, *20*(2), 127-142. doi: 10.15446/profile.v20n2.61724

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International 44*(1), 57–66.

Castañeda, M., y Rodríguez-González, E. (2011). L2 speaking self-ability perceptions through multiple video speech drafts. *Hispania*, *94*(3), 483-501. http://www.jstor.org/stable/23032122.

Chalkia, E. (2012). Self-assessment: an alternative method of assessing speaking skills. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, *3*(1), 225-239. https://rpltl.eap.gr/previous-issues/volume-3-issue-1-february-2012/table-of-contents?view=article&id=37:ekaterini-chalkia&catid=12

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD, Anaya e Instituto Cervantes.

Cotterall, S. (2008). Aprendientes de lenguas y autoevaluación. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, *7*, 1-14. https://doaj.org/article/73dbc5b6338645b981f187aa471bbf95

De Saint-Léger, D. (2009). Self-assessment of speaking skills and participation in a foreign language class. *Foreign Language Annals, 42*(1), 158-178. doi: 10.1111/j.1944-9720.2009.01013.x

Díaz-Corralejo Conde, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras: Los enfoques comunicativos. *Didáctica. Lengua Y Literatura, 8,* 87-103. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110087A

Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-Assessment of Writing. A Study at the Upper Secondary School Level*. Geson Hylte Tryck. https://www.researchgate.net/publication/272477419

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 24,* 1-43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145807

García Sanz, E. (2018). La autoevaluación en la comprensión y expresión oral: análisis de sus criterios desde la perspectiva del discente. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 26,* 1-19. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6483348

Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching*. London, England: Routledge.

Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos, 37*(147), 146-161. ISSN 0185-2698. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Harmer, J. (2017). *The Practice of English Language Teaching*. (5th ed.). Pearson Education.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. Mac Graw Hill.

Hirasawa, A. (2013). Self-Assessment and Oral Performance Ability: The Case of Japanese Learners. https://eric.ed.gov/?id=ED572334

Lappin-Fortin, K. y Rye, B. J. (2014). The Use of Pre-/Posttest and Self-Assessment Tools in a French Pronunciation Course. *Foreign Language Annals. 47*(2), 300-320. doi: 10.1111/flan.12083.

Luchini, P. L., y Ferreiro, G. M. (2018). Autoevaluación y evaluación negociada entre docente y alumnos en la clase de pronunciación inglesa: un estudio con estudiantes argentinos, *Didáctica. Lengua y Literatura, 30,* 137-156. doi: 10.5209/DIDA.61959

Maíz-Arévalo, C. (2015). Aprendiendo a aprender: técnicas de auto-evaluación en el aula de inglés. *Pulso: revista de educación, 31,* 161-179. https://www.researchgate.net/publication/28243127

McMillan, J. H., y Hearn, J. (2008). Student self-assessment: the key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons, 87*(1), 40-49. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf

Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies: An overview. University of Alabama. https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview

Pastor Cesteros, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, 503-514. Consejería de Educación.

Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistics Studies, 3*(1), 1-42.

Rodríguez Jiménez, A., y Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 1-26. ISSN: 0120-8160. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20652069006

Rodríguez Ochoa, E. O. (2007). Self-assessment practices: an empowering tool in the teaching and learning EFL processes. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (9), 229-246. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412007000100012&lng=en&tlng=en

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.

Anexo 1

Situación Comunicativa Piloto

Tourist	You
Greeting Asking for help / directions to get to a place in town Saying thank you and greeting	Greeting Answering the tourist's request for help / directions Greeting

Situación Comunicativa 1

Waiter/waitress
Greeting Offering table Bringing the menu Taking orders / Offering different courses (starter/main course/dessert) and drinks Saying how much it is / arranging payment Greeting

Customer
Greeting Asking for or choosing a table Asking for the menu Ordering different courses courses (starter/main course/dessert) and drinks Asking for the bill / prices and paying Greeting

Situación Comunicativa 2

Receptionist
Greeting Offering help Checking the guest's information type of room and board booked number of nights Arranging payment Giving the room key Greeting
Guest
Greeting Asking to check in Providing the information required Arranging payment Saying thank you Greeting

(Name of hotel)

Reservation form

Arrival date:
Departure date:
Room type:

Guest's name:
Telephone no.:
E-mail address:
Room rates:

Credit card details
Credit card type:
Cardholder's name:
Card number:
Expiry date:

Situación Comunicativa 3

Receptionist
Answering the phone and greeting Taking the reservation (ask for information about number of people, dates and number of nights, type of room and board booked) Asking for personal and contact information Arranging payment Checking reservation information Greeting
Guest
Greeting Making a reservation (provide information about number of people, dates and number of nights, type of room and board you want) Answering the receptionist's questions Arranging payment Checking reservation information Greeting

Riverside Hotel

Check-in form

Surname: _____
First name: _____

Address: _____
City: _____ Country: _____ Post code: _____
Contact number: _____

Type of room:
single ☐ double ☐ family ☐

Type of board:
B&B ☐ half board ☐ full board ☐

Arrival date: _____ Departure date: _____ Total nights: ___

Room number: _____

Payment: credit card/cash

_____
Signature

Anexo 2

Ficha de autoevaluación A

Situación comunicativa N°:

Rol:

Nombre:

Escucha la conversación en la que interactuaste con tu compañero/a, pero concéntrate en tu propia producción para el siguiente análisis.

Apreciación general
Realiza un comentario de valoración general en cuanto a tu producción oral. Menciona, en términos generales, aspectos positivos y otros que consideres que debes mejorar. (Sugerencia: podrías considerar si lograste comunicarte con tu interlocutor, y si hubo problemas para ello, intentar distinguir si se debieron a algún aspecto de tu producción. Otra posibilidad es analizar si pudiste expresarte apropiadamente, con claridad y precisión, si lograste reformular tu mensaje en caso de no ser comprendido y si supiste solicitar/brindar la información necesaria en esta situación comunicativa particular.)

Vuelve a escuchar la conversación y concéntrate en los aspectos específicos mencionados en el siguiente cuadro. Es aconsejable escuchar la grabación repetidas veces, prestando atención a distintos elementos de tu producción cada vez.

Para cada **criterio de evaluación**, elige el nivel que mejor describa tu producción (**A**, **B**, **C**, **D**) y colorea todo el texto de la descripción seleccionada con el resaltador.

En la columna de **Detección de errores**, menciona algunos de los errores más significativos que encuentras en tu producción en las distintas áreas analizadas. Puedes transcribir las frases u oraciones donde detectes la dificultad. Luego, reflexiona y piensa qué estrategia o acción llevarás a cabo para corregir o superar el error mencionado.

Una vez recibida la devolución docente también podrás incorporar algún error señalado en ella, y que no hayas detectado en tu autoevaluación, para buscar una estrategia que te posibilite su corrección.

Criterios de evaluación	A	B	C	D	Detección de errores	Estrategia(s) de superación
Pronunciación	Pronuncio sonidos y palabras de manera clara y correcta. Mi mensaje es comprensible en su totalidad.	Pronuncio palabras de manera relativamente clara y, aunque encuentro dificultad en algunos sonidos, el mensaje resulta comprensible en su totalidad.	Pronuncio palabras de manera relativamente clara, aunque a veces sólo son entendidas gracias al contexto. El mensaje resulta comprensible pero en ocasiones mi interlocutor debe pedir repetición.	Tengo dificultad para pronunciar sonidos y palabras. Mi interlocutor debe hacer un esfuerzo para comprenderme.	• • • …	- - - …
Fluidez	Me comunico con fluidez y realizo pausas breves, manteniendo continuidad en mi discurso.	Me comunico con fluidez y aunque en ocasiones realizo pausas para buscar expresiones o palabras apropiadas, puedo retomar mi discurso manteniendo la continuidad.	Me comunico con relativa fluidez aunque necesito realizar numerosas pausas para buscar expresiones o palabras apropiadas, y en ocasiones mi discurso pierde continuidad.	Uso frases simples y muy breves sin continuidad. Realizo pausas constantemente para buscar expresiones o palabras apropiadas.	• • • …	- - - …
Precisión y adecuación léxica	Utilizo vocabulario general y específico variado y adecuado a la situación comunicativa. Evito la repetición innecesaria de palabras y frases, utilizando sinónimos y parafraseando.	El vocabulario general y específico que utilizo es suficiente para desenvolverme en esta situación comunicativa concreta, aunque suelo hacer algunas repeticiones.	El vocabulario que utilizo me permite desenvolverme en esta situación comunicativa concreta, aunque tengo dificultad para encontrar algunas palabras específicas y suelo hacer demasiadas repeticiones.	Mi vocabulario es muy limitado y no logro expresarme con claridad. Utilizo algunas palabras en español cuando no encuentro el término en inglés.	• • • …	- - - …

Precisión gramatical	Tengo un buen manejo de las estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Formulo preguntas correctamente y elaboro respuestas complejas.	Tengo un buen manejo de las estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Formulo preguntas y elaboro respuestas complejas. Cometo algunos errores pero en ocasiones los corrijo instantáneamente y sin ayuda.	Tengo buen manejo de algunas estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Utilizo respuestas sencillas de manera correcta y tengo dificultad para formular preguntas apropiadamente. Cometo algunos errores y necesito ayuda para corregirlos.	Sólo utilizo estructuras sencillas, o palabras y frases aisladas que dificultan la comprensión de mi mensaje. Cometo numerosos errores al intentar usar estructuras más complejas y al formular preguntas.	• • • …	- - - …

Anexo 3

Ficha de evaluación A

Situación comunicativa N°:

Rol:

Nombre:

Apreciación general

Criterios de evaluación	A	B	C	D	Detección de errores	Comentarios
Pronunciación	Pronuncias sonidos y palabras de manera clara y correcta. Tu mensaje es comprensible en su totalidad.	Pronuncias palabras de manera relativamente clara y, aunque se detecta dificultad en algunos sonidos, el mensaje resulta comprensible en su totalidad.	Pronuncias palabras de manera relativamente clara, aunque a veces sólo son entendidas gracias al contexto. El mensaje resulta comprensible pero en ocasiones tu interlocutor debe pedir repetición.	Se evidencia dificultad para pronunciar sonidos y palabras. Tu interlocutor debe hacer un esfuerzo para comprenderte.	• • • …	
Fluidez	Te comunicas con fluidez y realizas pausas breves, manteniendo	Te comunicas con fluidez y aunque en ocasiones realizas pausas para buscar	Te comunicas con relativa fluidez aunque necesitas realizar numerosas	Usas frases simples y muy breves sin continuidad. Realizas pausas	• • •	

	continuidad en tu discurso.	expresiones o palabras apropiadas, puedes retomar tu discurso manteniendo la continuidad.	pausas para buscar expresiones o palabras apropiadas, y en ocasiones tu discurso pierde continuidad.	constantemente para buscar expresiones o palabras apropiadas.	…	
Precisión y adecuación léxica	Utilizas vocabulario general y específico variado y adecuado a la situación comunicativa. Evitas la repetición innecesaria de palabras y frases, utilizando sinónimos y parafraseando.	El vocabulario general y específico que utilizas es suficiente para desenvolverte en esta situación comunicativa concreta, aunque sueles hacer algunas repeticiones.	El vocabulario que utilizas te permite desenvolverte en esta situación comunicativa concreta, aunque se evidencia dificultad para encontrar algunas palabras específicas y sueles hacer demasiadas repeticiones.	Tu vocabulario es muy limitado y no logras expresarte con claridad. Utilizas algunas palabras en español cuando no encuentras el término en inglés.	• • • …	
Precisión gramatical	Tienes un buen manejo de las estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Formulas preguntas correctamente y elaboras respuestas complejas.	Tienes un buen manejo de las estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Formulas preguntas y elaboras respuestas complejas. Cometes algunos errores pero en ocasiones los corriges	Tienes buen manejo de algunas estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Utilizas respuestas sencillas de manera correcta. Tienes dificultad para formular preguntas apropiadamente. Cometes algunos errores y necesitas ayuda para	Sólo utilizas estructuras sencillas, o palabras y frases aisladas que dificultan la comprensión de tu mensaje. Cometes numerosos errores al intentar usar estructuras más complejas y al formular preguntas.	• • • …	

		instantáneamente y sin ayuda.	corregirlos.			

Observaciones: _____

_____

Anexo 4

Ficha de autoevaluación B

Situación comunicativa N°:

Rol:

Nombre:

Escucha la nueva conversación en la que interactuaste con tu compañero/a, y vuelve a concentrarte en tu propia producción para el siguiente análisis.

Apreciación general
Realiza un comentario de valoración general en cuanto a tu nueva producción oral. Menciona brevemente aquellos aspectos que mejoraste de tu tarea anterior, y otros que consideres que debes continuar trabajando. (Sugerencia: podrías considerar si lograste comunicarte con tu interlocutor, y si hubo problemas para ello, intentar distinguir si se debieron a algún aspecto de tu producción. Otra posibilidad es analizar si pudiste expresarte apropiadamente, con claridad y precisión, si lograste reformular tu mensaje en caso de no ser comprendido y si supiste solicitar/brindar la información necesaria en esta situación comunicativa particular.)

Vuelve a escuchar la conversación y concéntrate en los aspectos específicos mencionados en el siguiente cuadro. Es aconsejable escuchar la grabación repetidas veces, prestando atención a distintos elementos de tu producción cada vez.

Para cada **criterio de evaluación**, elige el nivel que mejor describa tu producción (**A**, **B**, **C**, **D**) y colorea todo el texto de la descripción seleccionada con el resaltador.

En la columna de **Evolución del trabajo autoevaluativo**, justifica el nivel seleccionado intentando dar cuenta del progreso de tu producción oral. Considera los avances logrados (aspectos mejorados y errores corregidos total o parcialmente) y áreas que aún debes mejorar (dificultades y errores persistentes o nuevos).

Criterios de evaluación	**A**	**B**	**C**	**D**	**Evolución del trabajo autoevaluativo**	
					Avances (aspectos mejorados y errores corregidos total o parcialmente)	**Aspectos a mejorar** (dificultades y errores persistentes o nuevos)
Pronunciación	Pronuncio sonidos y palabras de manera clara y correcta. Mi mensaje es comprensible en su totalidad.	Pronuncio palabras de manera relativamente clara y, aunque encuentro dificultad en algunos sonidos, el mensaje resulta comprensible en su totalidad.	Pronuncio palabras de manera relativamente clara, aunque a veces sólo son entendidas gracias al contexto. El mensaje resulta comprensible pero en ocasiones mi interlocutor debe pedir repetición.	Tengo dificultad para pronunciar sonidos y palabras. Mi interlocutor debe hacer un esfuerzo para comprenderme.	• • • …	- - - …
Fluidez	Me comunico con fluidez y realizo pausas breves, manteniendo continuidad en mi discurso.	Me comunico con fluidez y aunque en ocasiones realizo pausas para buscar expresiones o palabras apropiadas, puedo retomar mi discurso manteniendo la continuidad.	Me comunico con relativa fluidez aunque necesito realizar numerosas pausas para buscar expresiones o palabras apropiadas, y en ocasiones mi discurso pierde continuidad.	Uso frases simples y muy breves sin continuidad. Realizo pausas constantemente para buscar expresiones o palabras apropiadas.	• • • …	- - - …
Precisión y adecuación	Utilizo vocabulario general y	El vocabulario general y	El vocabulario que utilizo me permite	Mi vocabulario es muy limitado y no	• •	- -

léxica	específico variado y adecuado a la situación comunicativa. Evito la repetición innecesaria de palabras y frases, utilizando sinónimos y parafraseando.	específico que utilizo es suficiente para desenvolverme en esta situación comunicativa concreta, aunque suelo hacer algunas repeticiones.	desenvolverme en esta situación comunicativa concreta, aunque tengo dificultad para encontrar algunas palabras específicas y suelo hacer demasiadas repeticiones.	logro expresarme con claridad. Utilizo algunas palabras en español cuando no encuentro el término en inglés.	• … …	- …
Precisión gramatical	Tengo un buen manejo de las estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Formulo preguntas correctamente y elaboro respuestas complejas.	Tengo un buen manejo de las estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Formulo preguntas y elaboro respuestas complejas. Cometo algunos errores pero en ocasiones los corrijo instantáneamente y sin ayuda.	Tengo buen manejo de algunas estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Utilizo respuestas sencillas de manera correcta y tengo dificultad para formular preguntas apropiadamente. Cometo algunos errores y necesito ayuda para corregirlos.	Sólo utilizo estructuras sencillas, o palabras y frases aisladas que dificultan la comprensión de mi mensaje. Cometo numerosos errores al intentar usar estructuras más complejas y al formular preguntas.	• • • …	- - - …

Anexo 5

Ficha de evaluación B

Situación comunicativa N°:

Rol:

Nombre:

Apreciación general

Criterios de evaluación	A	B	C	D	Consideraciones sobre el trabajo autoevaluativo
Pronunciación	Pronuncias sonidos y palabras de manera clara y correcta. Tu mensaje es comprensible en su totalidad.	Pronuncias palabras de manera relativamente clara y, aunque se detecta dificultad en algunos sonidos, el mensaje resulta comprensible en su totalidad.	Pronuncias palabras de manera relativamente clara, aunque a veces sólo son entendidas gracias al contexto. El mensaje resulta comprensible pero en ocasiones tu interlocutor debe pedir repetición.	Se evidencia dificultad para pronunciar sonidos y palabras. Tu interlocutor debe hacer un esfuerzo para comprenderte.	
Fluidez	Te comunicas con fluidez y realizas pausas breves, manteniendo	Te comunicas con fluidez y aunque en ocasiones realizas pausas para buscar	Te comunicas con relativa fluidez aunque necesitas realizar numerosas	Usas frases simples y muy breves sin continuidad. Realizas pausas	

	continuidad en tu discurso.	expresiones o palabras apropiadas, puedes retomar tu discurso manteniendo la continuidad.	pausas para buscar expresiones o palabras apropiadas, y en ocasiones tu discurso pierde continuidad.	constantemente para buscar expresiones o palabras apropiadas.	
Precisión y adecuación léxica	Utilizas vocabulario general y específico variado y adecuado a la situación comunicativa. Evitas la repetición innecesaria de palabras y frases, utilizando sinónimos y parafraseando.	El vocabulario general y específico que utilizas es suficiente para desenvolverte en esta situación comunicativa concreta, aunque sueles hacer algunas repeticiones.	El vocabulario que utilizas te permite desenvolverte en esta situación comunicativa concreta, aunque se evidencia dificultad para encontrar algunas palabras específicas y sueles hacer demasiadas repeticiones.	Tu vocabulario es muy limitado y no logras expresarte con claridad. Utilizas algunas palabras en español cuando no encuentras el término en inglés.	
Precisión gramatical	Tienes un buen manejo de las estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Formulas preguntas correctamente y elaboras respuestas complejas.	Tienes un buen manejo de las estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Formulas preguntas y elaboras respuestas complejas. Cometes algunos errores pero en ocasiones los corriges	Tienes buen manejo de algunas estructuras gramaticales trabajadas en el curso (personas, conjugaciones verbales, preposiciones, orden de palabras, uso de adjetivos, etc.). Utilizas respuestas sencillas de manera correcta. Tienes dificultad para formular preguntas apropiadamente. Cometes algunos errores y necesitas ayuda para	Sólo utilizas estructuras sencillas, o palabras y frases aisladas que dificultan la comprensión de tu mensaje. Cometes numerosos errores al intentar usar estructuras más complejas y al formular preguntas.	

		instantáneamente y sin ayuda.	corregirlos.		

Observaciones: _____

_____

Anexo 6

Diario de aprendizaje

Nombre:

Considera el trabajo oral realizado en este segundo cuatrimestre mediante la autoevaluación de tus producciones en diferentes situaciones comunicativas. Reflexiona sobre lo realizado y lo logrado y completa los ítems del diario de aprendizaje.

Trabajo de autoevaluación

El trabajo de autoevaluación de la producción oral incluyó diferentes etapas y pasos. Indica con ✓ si pudiste concretarlos:

Momentos y pasos realizados	Siempre	Casi siempre	Sólo a veces	Nunca
Escuché repetidas veces y de manera atenta mi producción oral para realizar el análisis en cada instancia de autoevaluación.				
Analicé detenidamente cada categoría (pronunciación, fluidez, precisión y adecuación léxica, precisión gramatical) de mi producción en cada ocasión para seleccionar a conciencia mi nivel de desempeño (A, B, C, D).				
Logré detectar mis propios errores o dificultades.				
Pude sugerir posibles estrategias para superar dichas dificultades.				
Llevé a cabo las estrategias de superación de errores propuestas para intentar corregirlos o mejorar mi producción.				
Logré identificar aspectos en los que había mejorado y otros en los que debo seguir trabajando.				
Mi autoevaluación coincidió con la evaluación realizada por la docente respecto de mi producción oral.				
Mi segunda producción en cada situación comunicativa mejoró respecto de la primera grabación.				

Respecto de mi trabajo de autoevaluación

Lo más sencillo fue…

Lo más difícil fue…

Para lograr mejores resultados podría haber…
Me sentí… cuando…
…….. ……
…….. ……

[Puedes agregar otros sentimientos que hayas experimentado en diferentes momentos del trabajo de autoevaluación.]

Respecto de mi aprendizaje

He logrado…
Lo que más me cuesta es…
Aún debo mejorar…
Lo que más resultado me da es…
Para prepararme para el examen final voy a…

En conclusión, teniendo en cuenta lo realizado a lo largo de este segundo cuatrimestre mediante las distintas etapas y pasos del trabajo de autoevaluación de tu producción oral, y considerando tus logros y dificultades ¿qué grado de satisfacción dirías que tienes con tu desempeño en las tareas autoevaluativas y los resultados obtenidos? Explica.

Percepción acerca de la utilidad de la autoevaluación realizada

Comenta si el trabajo de autoevaluación realizado te resultó útil y en qué sentido o para qué fin.
Si por el contrario, no lo hallaste útil, comenta el motivo.

¿Pudiste realizar tu trabajo de autoevaluación de manera autónoma o necesitaste de la guía de la docente?

¿Hubieses necesitado/preferido otro tipo de estrategia para desarrollar tu producción oral? ¿Por qué?

¿Otros comentarios o reflexiones que quisieras agregar?